As escolas Waldorf, existentes em diversos países, inclusive no Brasil, utilizam um método educacional baseado nos ensinamentos de Rudolf Steiner. Esses ensinamentos, consubstanciados numa ciência espiritual, a antropossofia, visam uma "observação íntima do 'ser criança' e das condições necessárias ao desenvolvimento infantil."

Eis as principais divisões deste livro: A imagem do ser humano à luz da antropossofia • O desenvolvimento da criança • Fundamentos e princípios gerais da pedagogia Waldorf • Aplicação da pedagogia Waldorf • As escolas Rudolf Steiner ou Waldorf

RUDOLF LANZ A PEDAGOGIA WALDORF



RUDOLF LANZ

# A PEDAGOGIA WALDORF

caminho para um ensino mais humano



summus editorial

CIP-Brasil . Catalogação-na-Fonte
Câmara Brasileira do Livro, SP

Lanz, Rudolf, 1915 —

L29p A pedagogia Waldorf : caminho para um ensino mais humano / Rudolf Lanz. — São Paulo : Summus, 1979.

Bibliografia.

1. Antropossofia 2. Crianças — Desenvolvimento 3. Educação de crianças 4. Escola Waldorf I. Título.

CDD-370.112
-149.3
-155.4

79-1327

Índices para catálogo sistemático:

1. Antropossofia : Filosofia 149.3
2. Crianças : Desenvolvimento : Psicologia infantil 155.4
3. Ensino Waldorf : Educação 370.112
4. Pedagogia Waldorf : Educação 370.112

RUDOLF LANZ

# A PEDAGOGIA WALDORF

caminho para um ensino mais humano

summus editorial

Revisão do texto original:
Jacira C. Mourão

Capa: aquarela (técnica de papel molhado), de um aluno do Jardim de Infância da Escola Higienópolis (S. Paulo)


Summus Editorial Ltda.
Rua Cardoso de Almeida, 1287
Telefones (011) 65-1356 e 263-4499
05013 - São Paulo, SP
Caixa Postal 13.814

Impresso no Brasil

# ÍNDICE

## QUARTA PARTE:



## QUINTA PARTE:



A Marianne

# PREFÁCIO

A presente obra tem a finalidade de apresentar ao público brasileiro um sistema pedagógico que tem provocado muitos debates, mormente em países europeus. Não é um sistema novo, pois data de 1919. Apesar disso, sua atualidade é demonstrada não somente por acirrados prós e contras, mas também pelo fato de que o número de escolas que se orientam por essa "nova" filosofia do ensino aumenta constantemente. Vale, pois, a pena investigar se esta não vem ao encontro de inúmeras pessoas desiludidas pelos sistemas educacionais atualmente em vigor.

O que distingue a *pedagogia Waldorf* de outras teorias pedagógicas é o fato de aquela basear-se numa observação íntima do "ser criança" e das condições necessárias ao desenvolvimento infantil. Sem esse conhecimento, o próprio conteúdo da pedagogia Waldorf não pode ser compreendido. Mas, mesmo esse conhecimento careceria de fundamento se não fosse situado no contexto, mais amplo e mais complexo, da cosmovisão que constitui, de certa forma, o seu envoltório espiritual. Trata-se da *Antroposofia*, ciência espiritual criada por Rudolf Steiner. Sem pretender, a esta altura, entrar numa explicação mais detalhada, pode-se dizer que a Antroposofia tem por centro uma imagem do homem que se distingue dos conceitos que a civilização atual forma a respeito deste último.

Dessas considerações decorre o plano do presente livro: depois de um estudo sumário daquela parte da Antroposofia que se refere à entidade humana, um capítulo mais extenso será dedicado ao desenvolvimento da criança à luz da Ciência Espiritual Antroposófica. Somente depois desse estudo preliminar será possível e

proveitoso abordar os princípios da própria pedagogia Waldorf e sua aplicação nas chamadas escolas Waldorf.

O leitor ansioso por conhecer melhor os ensinamentos de Rudolf Steiner encontrará em suas obras e na de seus discípulos a exposição de toda a cosmovisão antroposófica.

RUDOLF LANZ



## Primeira Parte:

# A IMAGEM DO SER HUMANO À LUZ DA ANTROPOSOFIA

# A ENTIDADE HUMANA

A ciência moderna, materialista, mecanicista e, na medida do possível, "exata", procura enquadrar o ser humano num sistema de regras e interpretá-lo aplicando-lhe as leis vigentes na química, na física, na biologia, na psicologia animal — numa palavra, explicando-o por fatos e fenômenos dos reinos inferiores: o mineral, o vegetal, o animal. A própria antropologia tradicional usa em seu trabalho critérios e conceitos da biologia, da psicologia, da sociologia e das outras ciências modernas. A Antroposofia enfoca o ser humano sob um ângulo mais amplo, embora seu raciocínio e seus métodos não deixem de ter o mesmo rigor científico.

Procurando compreender a entidade humana, constataremos, à primeira observação, que seu corpo é constituído pelas substâncias ou elementos químicos que também formam o mundo ao nosso redor. O mesmo carbono, oxigênio, cálcio, ferro, etc., acham-se na constituição de ambos. Essas substâncias e suas composições entram no corpo e dele saem num fluxo contínuo, pela respiração, pela alimentação e pela secreção. Os processos do metabolismo são amplamente conhecidos, a tal ponto que se costuma comparar o corpo com um complexo laboratório químico.

O conhecimento da matéria, inclusive aquela que constitui o nosso corpo, é-nos fornecido pelos nossos sentidos. Em seu conjunto, essas substâncias formam o reino mineral, e podemos dizer que os seres dos outros reinos (vegetal, animal e humano) contêm-nas igualmente, embora num estado de complexidade superior. O mundo mineral ou "inorgânico" encontra sua expressão mais típica no cristal. Todos os fenômenos desse mundo são explicados por meio de leis e conceitos químicos, físicos e matemá-

ticos; o princípio de causalidade reina em todos os processos dinâmicos, na transformação das formas de energia e na combinação de elementos químicos simples em substâncias mais complexas.

As causas de todos esses fenômenos encontram-se no mundo sensível ou físico que nos rodeia. Extrapolando as leis descobertas nos últimos séculos, os astrofísicos e astrônomos estabeleceram também teorias sobre os fenômenos extraterrestres, chegando à conclusão de que as mesmas leis são válidas em todo o universo.

Se compararmos o mundo inorgânico, de um lado, e os seres dos reinos vegetal, animal e humano, de outro, veremos que estes se diferenciam daquele pelo que chamamos de vida. Assistimos a fenômenos novos que o reino mineral desconhece: crescimento, formas típicas, regeneração, reprodução, metabolismo, etc. Vemos também que os elementos químicos formam substâncias de estrutura mais complexa e de grande labilidade química, como a albumina, o protoplasma, etc. Observamos, finalmente, que os seres orgânicos têm uma existência limitada no tempo; eles nascem e morrem, enquanto uma pedra nunca cessa de ser a mesma pedra, a não ser que forças externas, e não inerentes à sua própria essência, venham a modificar ou destruir-lhe a forma.

Parece, pois, que há nos seres orgânicos algo além da pura substancialidade, e que subtrai a matéria das leis inerentes à sua própria natureza. No momento da morte, esse "algo" deixa de existir, ou, pelo menos, de atuar: o corpo morto passa a ser um cadáver, e como tal sua substância volta a obedecer exclusivamente às leis do mundo inorgânico: o organismo se decompõe, perdendo a sua forma e estrutura específicas e retornando ao reino do "pó da terra".

Podemos, portanto, afirmar que os seres orgânicos seguem leis opostas, ou, pelo menos, alheias, às leis químicas e físicas do mundo mineral.

Além disso, verificamos que cada ser orgânico tem a sua forma particular. Podemos imaginar duas sementes compostas, quimicamente falando, dos mesmos elementos; apesar disso, uma formará uma planta de um determinado tipo, e outra, uma planta de outra espécie e de aspecto completamente diferente, pois cada uma segue, para sua estrutura, um modelo próprio. Essa autonomia da forma orgânica vai muito longe. Cada planta, por exemplo, tem a sua silhueta típica. Se lhe podarmos a folhagem, ela a restabelecerá automaticamente. Até os seres mais elevados, como o homem e os mamíferos, têm essa faculdade dentro de certos limites: uma ferida "cicatriza", isto é, a forma original se restabelece como se alguma força plasmadora central comandasse o comportamento dos tecidos vizinhos no sentido de uma volta ao aspecto anterior.

Esse comportamento não pode resultar da "atuação" de uma



"mensagem genética" que estaria presente em todas as células de um organismo (como afirmam certas escolas da biologia atual), já que se trata evidentemente de um princípio supracelular.

Continuando a nossa comparação entre os mundos orgânico e inorgânico, constataremos que os minerais realizam a sua existência apenas no espaço, não tendo qualquer desenvolvimento (vamos deixar de lado fenômenos particulares, como a radioatividade espontânea ou o envelhecimento dos metais), enquanto as plantas (e os animais e o homem) têm uma evolução no tempo.

O cristal é "auto-suficiente". Ele existe e dura por si, não podendo ser produzido "de fora". O organismo vivo necessita de influências exteriores para a sua existência: a luz solar e a corrente ininterrupta da respiração e do metabolismo são fatores imprescindíveis para o crescimento e todas as demais manifestações da vida.

Até aqui nada de novo para o leitor que costuma observar, sem preconceitos e de olhos abertos, os fenômenos ao seu redor. A biologia moderna procura minimizar as diferenças entre os reinos inorgânico e orgânico, afirmando que este é, por assim dizer, uma continuação, sem hiato, daquele. Mas o que será esse "algo" que faz com que as substâncias do mundo mineral venham a formar organismos?

Doutrinas vitalistas do passado e do presente ensinam que há uma força vital permeando os seres orgânicos. Mas com o emprego desse termo, coloca-se apenas um rótulo numa incógnita, sem qualquer verdadeira explicação. Essa atitude certamente não seria apropriada para um cientista.

A Antroposofia oferece a seguinte explicação: os seres orgânicos possuem, além de seu corpo mineral ou físico, um conjunto de forças vitais, individualizado e delimitado, ou seja, um segundo corpo não físico que permeia o corpo físico. Esse segundo corpo é o conjunto das forças que dão "vida" ao ser e impedem a matéria de seguir suas leis químicas e físicas normais. Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, chamou esse segundo corpo de corpo *plasmador* ou corpo de *forças plasmadoras*. Por motivos cuja explicação ultrapassaria o âmbito deste livro, esse corpo vital é também chamado de *corpo etérico*.

O corpo etérico não existe, pois, nos minerais; existe, sim, nas plantas, nos animais e no homem.

Assim como o corpo físico é construído por substâncias físicas, o etérico tira a sua substância de um plano etérico geral. (Temos que empregar o termo "substância", embora estejamos conscientes de que em domínios não físicos não se devam, a rigor, empregar termos extraídos do plano sensorial; mas a nossa linguagem foi elaborada para as coisas deste mundo, e não há palavras apropriadas para exprimir exatamente o sentido e a essência de fenô-

menos de outros planos. Essa observação é válida para todos os termos que empregaremos a seguir.) Como o corpo físico é uma aglomeração individualizada de substâncias químicas, assim o corpo etérico é um verdadeiro "corpo", embora não seja perceptível aos nossos sentidos comuns.

Aqui surge uma primeira grande dúvida: como é que a Antroposofia pode afirmar a existência de tal corpo? Não será uma afirmação gratuita, simples postulado ou hipótese, em nada mais válida do que tantas outras hipóteses ou teorias inventadas pela ciência e pelas religiões? Assim seria, fosse o corpo etérico apenas um conceito, uma abstração. Na realidade, porém, o corpo etérico pode ser observado, sua existência pode ser evidenciada, suas funções podem ser analisadas e investigadas por experiência própria e direta. Mas como?

Os nossos sentidos comuns só nos mostram objetos e forças físicas. Mas a ciência espiritual nos revela que o homem possui, além dos sentidos físicos, sentidos superiores que lhe possibilitam observar fenômenos de planos elevados. Ou antes: ele possui esses sentidos em estado latente, podendo despertá-los por meio de um treino adequado. Afirma a Antroposofia que, em épocas remotas, todos os homens possuíam esses sentidos, que lhes proporcionavam uma vivência supra-sensível. Mesmo em épocas posteriores, havia sempre indivíduos privilegiados que tinham essa clarividência, ao passo que a maioria dos homens já a tinha perdido. No futuro, os homens voltarão a possuir esses sentidos superiores em pleno funcionamento. A Antroposofia indica o caminho que permite ao homem moderno, com a conservação de sua plena consciência, despertá-los pouco a pouco.

O corpo etérico pode ser "visto" (naturalmente não se trata de visão através dos olhos físicos) pelos indivíduos que atingiram um certo grau de clarividência. Em todas as épocas da história, houve tais iniciados, e suas descrições são concordantes sobre este e sobre os demais "objetos" da Antroposofia.

Na realidade, a Antroposofia não afirma nada de novo nesse ponto. O esoterismo hindu, egípcio, tibetano ou grego e o de todas as correntes mais recentes, conhece esse corpo etérico e suas funções. A Antroposofia apenas traduz essa velha sabedoria em termos científicos modernos, de acordo com o grau de evolução alcançado pelo homem do século XX.

O corpo etérico mantém a vida e atua contra a morte; esta aparece como passagem para um estado puramente mineral. Assistimos, nos seres vivos, a um processo de mineralização cuja presença no corpo humano pode ser facilmente observado; constitui um enfraquecimento progressivo das forças plasmadoras do corpo etérico, até o momento da morte, que marca o triunfo total das forças mineralizantes.



É curioso observar, a esse respeito, que inspirados pensadores do passado já afirmaram que a vida é um morrer contínuo. Basta comparar um recém-nascido a um ancião para compreender a profunda verdade dessa afirmação. No recém-nascido, a vitalidade está no seu máximo: o corpo é mole, elástico, plasmável; a consciência, o intelecto e todas as atividades psíquicas ainda não são desenvolvidas e a criança vive, por assim dizer, entregue às suas funções vitais e vegetativas. No adulto, e mais ainda no ancião, o corpo é ressecado e desvitalizado, as funções biológicas são reduzidas e sujeitas a estados patológicos (disfunções, atrofias, esclerotização, mineralização, etc.); em contrapartida, as faculdades mentais, a circunspecção e o domínio de si são plenamente desenvolvidos, atingindo um ponto culminante na serenidade e na sabedoria contemplativa da velhice (desde que a fraqueza física não seja um empecilho).

As numerosas doenças da velhice (esclerose, gota, cálculos, etc.) são uma indicação do triunfo progressivo das forças mineralizantes sobre as forças etéricas. Os depósitos, muitas vezes cristalinos, constituem uma invasão da matéria "morta" no corpo vivo.

Seja permitido, aqui, observar que as forças etéricas não se enquadram na "causalidade" mecânica e determinista que prevalece no mundo físico. Por exemplo, a planta cresce "para cima", em sentido oposto à força da atração terrestre. Em outras palavras: o mundo orgânico atua em sentido oposto ao aumento da entropia.

Já vimos que o mineral encontra sua forma mais expressiva no cristal, ou seja, na matéria em estado sólido. Os fenômenos vitais ocorrem só em meio úmido ou líquido. Não existe vida sem água. Se voltarmos mais uma vez ao nosso exemplo do recém-nascido e do ancião, veremos que o corpo do primeiro contém proporcionalmente muito mais água.

Os próprios depósitos (cálculos, artrite) constituem solidificações em lugares onde o organismo plenamente vitalizado deve conter apenas líquidos, colóides ou outras formas ainda plásticas e maleáveis.

Em resumo, a planta (e por extensão o animal e o homem) aparece composta de substâncias físicas (matéria) que se colocam "ao longo" de um corpo etérico que poderia ser comparado (mas essa comparação é perigosa) a um campo de forças invisíveis. Assim como a limalha de ferro se coloca nas linhas do campo magnético, assim a matéria "enche" a forma não física do corpo etérico. Mas, enquanto o campo é estático, o corpo etérico, além de dar a forma, provoca também toda a dinâmica das funções vitais. Ele atua no espaço e no tempo, de acordo com as leis específicas do plano etérico.

Outrossim, constatamos empiricamente uma certa polaridade

entre vida e consciência: um predomínio da vitalidade implica em consciência reduzida, ou em outros termos: o desenvolvimento da consciência se faz às custas das energias vitais.

Tanto o animal como a planta vivem. Todavia, enquanto a planta aparece como um ser adormecido, em estado de "sono", o animal vive num estado de vigília, caracterizado por um estado de consciência que já se manifesta nos animais mais primitivos. Ou antes, o animal passa por estados alternados de sono e de vigília. Nestes últimos ele sente e reage; tem impulsos (procura de alimento, de parceiros sexuais), manifesta atitudes de atração (simpatia) e repulsa (antipatia), pode "aprender", etc.

Verificamos ainda que a planta é aberta: a superfície da folha (elemento constitutivo da planta, de acordo com a genial descoberta de Goethe) está exposta e permeável às forças de fora. Ela não tem vida "interior". O animal, por seu lado, nos parece mais fechado, mais isolado do mundo externo; e isso não apenas fisicamente. Existe nele uma espécie de espaço interior, que não é apenas físico (estruturação do sistema do corpo, órgãos com funções definidas, etc.), mas também anímico. No animal há um "mundo próprio" de reações, instintos, atitudes, graças ao qual ocupa um lugar isolado dentro da natureza, enquanto a planta é entregue ao mundo, a cada momento atravessada pelas suas influências.

Ao passo que a planta se realiza no tempo, com o surgimento gradativo das suas partes, o animal está pronto e completo desde o seu nascimento. Desde o início da sua vida, o seu corpo contém todos os órgãos. Ele cresce em tamanho, mas não se diversifica (vamos desprezar aqui fatos como a metamorfose dos insetos, que tem outra explicação).

Novamente podemos dizer que as observações sucintas que precedem não constituem novidade alguma para um observador criterioso. O que a Antroposofia acrescenta de novo é uma descoberta de suma importância; todos os fenômenos aludidos são ligados à existência de um veículo que não existe nas plantas, mas está presente nos animais. Esse veículo é que permite ao animal ter sensações e reflexos, simpatias e antipatias, instintos e paixões. No homem ele torna possível toda a gama do sentir, desde o instinto primitivo até os sentimentos mais nobres e sublimes.

Também esse veículo aparece como um "corpo", mas de uma substancialidade ainda mais refinada e sutil do que a do corpo etérico. Um grau mais elevado de vidência permite ao iniciado perceber esse corpo por meio de uma outra série de órgãos superiores (dos quais falaremos mais tarde). Esse corpo, veículo das sensações e sentimentos, pode ser chamado de *corpo de sentimentos*. Rudolf Steiner lhe deu o nome de *corpo astral*. Sem entrar em detalhes sobre as razões dessa denominação, quero lembrar apenas que antigas correntes esotéricas vislumbravam uma relação entre as forças planetárias (em latim: *astra*) e os órgãos do homem e sua vida anímica. Daí o nome de corpo astral.



Estamos, pois, novamente em presença de um "corpo" que permeia o corpo visível do homem e do animal. Ambos possuem, portanto, além do corpo físico e do corpo vital (ou etérico), esse terceiro membro da sua entidade, pelo qual participam de um terceiro plano, o chamado plano astral.

Esse corpo astral é "superior" ao corpo etérico e domina-o. Provoca no corpo físico e no corpo etérico a especialização de funções, que se traduz pelos órgãos ocos. Enquanto a folha, elemento constitutivo da planta, é plana e pode ser considerada como bidimensional, o corpo de qualquer animal contém esses espaços tridimensionais vazios, e cuja primeira aparição se dá no estado de gástrula do embrião. Esse vazio foi, desde tempos remotos, posto em relação com o ar, e, de fato, o elemento atribuído ao mundo animal era o ar (no sentido da divisão antiga do mundo em quatro elementos). Como o conjunto das forças anímicas também é chamada "alma", podemos estabelecer paralelos interessantes entre as palavras latinas: *anima* (alma), *animus* (vento, ar, sopro) e *animal* (animal).

A presença do elemento "ar" se manifesta de muitas maneiras. Os animais superiores possuem a faculdade de manifestar seus estados anímicos pela voz, pelo grito, utilizando para isso o ar. Enquanto a respiração das plantas é uma corrente contínua, ela se efetua na maioria dos animais como uma alteração rítmica da inspiração e da expiração. Quanto mais um animal se afasta das funções puramente vegetativas (que o aproxima ainda da planta), mais o elemento "ar" passa a dominar sua vida. Comparem-se animais "atentos" como os pássaros, os lagartos, etc., com os bichos "sonolentos", tais como os vermes, as vacas, etc., nos quais a preponderância do "vegetativo" se traduz pelo corpo mais viscoso, dominado por processos "viscerais".

Mas, voltemos à nossa caracterização do animal frente ao reino vegetal. Dissemos que o animal é mais fechado, mais separado do mundo. Para compensar esse isolamento, o animal inova em três domínios:

1) Ele emprega um sistema sensorial e nervoso que supera o seu isolamento do mundo e restabelece o contato com ele.
2) Ele se locomove em seu ambiente. O movimento permite-lhe tomar a atitude ou ocupar o lugar mais propício para a realização dos seus intentos (fuga, sexo, fome, etc.). Todo movimento é dirigido.
3) Ele vive e age com uma certa consciência.

Essa consciência fá-lo reagir de maneiras típicas e características a cada espécie. Não se trata evidentemente de uma consciência lúcida, individual, pois não podemos falar de indivíduos entre os animais. Todos os indivíduos de uma espécie se comportam e reagem de maneira igual, como se um impulso de grupos lhes orientasse a vida. Por esse motivo, Rudolf Steiner não atribui aos animais uma "alma" individual, mas antes uma alma de grupo que se manifesta através dos corpos astrais de todos os membros de uma mesma espécie.

Falando mais especificamente do corpo astral humano, a clarividência revela que seu "aspecto" depende dos sentimentos que prevalecem no indivíduo observado. O vidente fala em "coloração" desse corpo astral, embora naturalmente não se trate de cores físicas. Quanto mais puros e menos egoístas os sentimentos, mais claro e brilhante o corpo astral, ao qual se dá também o nome de *aura*. Daí o costume de representar o corpo ou a cabeça de pessoas "santas" envoltos em uma aura clara e luminosa — (*mandorla* na Índia, *auréola* na pintura ocidental). Era uma tradição cujas origens remontavam a épocas em que ainda se podia perceber o corpo astral como resultado de uma clarividência geral.

Demos agora mais um passo procurando diferenciar o homem do animal. Devemos perguntar se o homem é apenas um animal mais evoluído, com certas faculdades já existentes neste último, porém, mais aperfeiçoadas e desenvolvidas; ou se o homem é fundamentalmente diferente de qualquer animal, possuindo algo mais que o distingue dele.

As teorias evolucionistas tradicionais seguem a primeira hipótese, fazendo o homem descender em linha reta do animal. A Antroposofia não é da mesma opinião.

Com efeito, os animais não têm individualidade; eles são dirigidos por almas de grupo; todas as tartarugas ou baleias ou abelhas reagem de maneira idêntica e típica, como se seus impulsos fossem dirigidos de fora (para estas considerações devem-se tomar, como exemplos típicos, os animais selvagens e não os domésticos, que já sofreram a influência do homem). No homem aparece a verdadeira individualização. Cada homem é um ser único, singelo, diferente de todos os demais seres humanos.

Enquanto os animais atingiram um estado de vigília ao qual não hesitamos em dar o nome de consciência, só o homem tem consciência de si próprio, a autoconsciência que o faz ter plena noção de si mesmo frente ao mundo. Isso pressupõe uma série de faculdades que não encontramos no animal:



1) Só o homem pode pensar, opor-se ao mundo numa relação sujeito-objeto. Ele pode representar de maneira abstrata as suas vivências sensoriais e elevar-se a conceitos e idéias. Não seria impossível ensinar a um rato ou a um cachorro achar o seu caminho num labirinto; mas só o homem pode, percorrido o trajeto certo, sentar junto a uma mesa, representar a imagem abstrata do labirinto através de um desenho deste. Qualquer abelha constrói favos perfeitamente hexagonais; mas só o homem pode compreender as relações geométricas e o princípio de construção de um hexágono regular.

2) O animal está entregue às suas sensações e sentimentos. Cessando a causa que lhe provoca uma sensação ou um sentimento, acaba também o estado anímico. O homem possui a durabilidade dos sentimentos, além da presença da causa. Mais ainda, ele pode até provocar um sentimento por uma pura representação mental. Eu posso pressentir os gozos gastronômicos pela simples imaginação de um suculento jantar.

3) O homem tem memória, o animal não! Essa afirmação parece temerária quando se pensa na alegria de um cão quando seu dono volta após uma ausência prolongada. Mas uma coisa é memória, outra, o fato de reconhecer. No caso do animal, a sensação, agradável ou não, repete-se quando a mesma causa está presente. A presença do dono provoca sempre a cada vez mais a mesma reação; mas, para isso, é necessária a presença física do fato causador. O cachorro pode até sofrer quando lhe falta essa presença. Mas só o homem pode representar, sob forma de imagens, um ser ou uma situação da qual não há mais vestígio. A memória como faculdade de "chamar de volta" qualquer situação vivida anteriormente, é uma faculdade exclusivamente humana.

4) Das três faculdades descritas nasce a capacidade do homem para livrar-se das influências do meio, isolando-se por completo e podendo até resistir a essas influências. Nenhum animal pode dominar seus instintos por uma decisão autônoma. O homem pode dominar-se, renunciar a um prazer ou à satisfação de um desejo. Ele pode ponderar vários motivos, refletir sobre as conseqüências de um ato passado. Tudo isso é impossível ao animal.

5) Em conseqüência disso, só o homem pode ter liberdade de agir, de escolher conscientemente entre vários atos possíveis. Somente ele pode agir moral ou imoralmente; o animal segue trilhas fixas e predeterminadas pelas características de sua espécie. Ele é irresponsável.

O homem possui, pois, um centro autônomo de sua personalidade, o qual constitui o âmago da sua consciência, e do qual ele tem uma experiência direta e insofismável. Quando fala desse centro, ele diz "Eu" e esse Eu ou Ego, verdadeira parcela espiritual, é que o distingue do animal.

Além e acima dos três "corpos" inferiores (físico, etérico e astral) o homem possui, pois, um quarto elemento constitutivo da sua entidade. Ou melhor: *Ele é esse Eu* (Ego) ao qual os três corpos servem apenas de base ou envoltório.

O Eu lhe dá a sua personalidade, o Eu pensa, sente e deseja através dos seus corpos inferiores, o Eu ama e odeia, cobiça e renuncia, comete atos bons ou maus.

Desde há muitos séculos, os poetas falam em "fogo da Personalidade, do Amor e do Ódio. E com muita razão, pois o elemento do fogo é, por assim dizer, o apanágio espiritual do Eu.

Como elemento espiritual autônomo, o Eu não está sujeito às limitações do espaço e do tempo. Ele é eterno, independente e alheio às características passageiras dos seus corpos inferiores. Estes estão a serviço do Eu, constituindo seu veículo na vida terrena.

A presença do Eu faz o homem. Dessa presença recebem os corpos inferiores suas feições e funções diferentes das que existem nas plantas e nos animais. Assim, por exemplo, o pensar e a memória estão ligados ao corpo etérico. Não é ele que pensa, mas constitui, por exemplo, para a memória, o meio no qual se "guardam" as experiências passadas. Da mesma maneira, o cérebro é imprescindível para o pensar; mas naturalmente não é o cérebro que pensa; ele serve ao homem apenas como veículo físico para o pensar.

O mineral, a planta e o animal são criações. O homem é criação e criador. Criado por forças exteriores a ele, libertou-se dessas forças criadoras, tornando-se autônomo e criador. Ele continua a obra da criação; como pensador, filósofo ou artista, acrescenta ao mundo algo de novo. Sua liberdade está em oposição ao determinismo inelutável que domina os reinos inferiores.

Por meio do Eu, o homem pode dominar e purificar seus sentimentos, instintos e paixões. O espírito é, de certa forma, um adversário daquilo que, em nós, é meramente anímico. Toda ética tem sua razão de ser nesse antagonismo.

Veremos mais adiante que o princípio da evolução reina em toda existência, embora de maneira bem diversa da imaginada pelo darwinismo e outras escolas bio-históricas. O homem nem sempre foi homem, e deverá alcançar, futuramente, estados superiores ao meramente humano.

O homem se desenvolve não somente pela aquisição de novos conhecimentos e técnicas. Ele evolui sobretudo pelo aperfeiçoa-



mento das suas faculdades anímicas, mentais e morais. A sua própria "Egoidade", o grau de sua consciência e da sua maneira de pensar, têm evoluído no passado e evoluirão no futuro. Ele vive e viverá adquirindo novas faculdades.

Já vimos que o corpo astral é o veículo para sensações e sentimentos, instintos e atividades psíquicas conscientes e inconscientes. Do convívio do Eu com ele e com os corpos inferiores nasceu um conjunto autônomo de atitudes e faculdades, que se chama vulgarmente de alma.

A alma, distinta da corporalidade e do Eu, constitui, pois, como que um elemento de ligação entre o Eu e o mundo. O Eu sente e age através desse instrumento.

Contudo, essa alma não é homogênea. Ela possui faculdades que fizeram sua aparição gradativamente no decorrer da história.

Diremos que a "alma" se manifesta de três formas. Para maior simplicidade, a Antroposofia até fala de três almas[1], ou sejam:

1) *A alma sensível ou alma da sensação*: ela traz a consciência das sensações, a vivência de uma impressão sensorial — por exemplo, de uma cor, de uma obra musical, de uma dor. Através da alma sensível, o homem vivencia o mundo.

2) *A alma do intelecto ou do sentimento*: por meio dela o homem formula pensamentos. Ele põe em ordem as sensações recebidas, ele compreende o mundo, ele constrói um universo interno de pensamentos e de idéias. A abstração, o pensar conceitual, são resultados da existência dessa alma do intelecto. Ciência e filosofia são os seus frutos.

3) *A alma consciente ou a alma da consciência*: traz ao homem a consciência da sua própria individualidade e o choque entre o seu Ego e o mundo. Ele se sente distanciado, abandonado; em conseqüência, sofre por seu isolamento, duvidando de tudo e não se dando mais por satisfeito com explicações fornecidas pela alma racional.

Um grande esforço é necessário para que o homem possa transpor o abismo que a própria alma consciente rasgou entre ele e o mundo. Num trabalho árduo, ele deve restabelecer a ligação entre a parcela espiritual do seu Eu e a espiritualidade universal.

Mas esse esforço já nos leva ao desenvolvimento futuro da humanidade. Com efeito, as três almas são o fruto da simples coexistência do Eu e dos três corpos inferiores. Sem qualquer

(1) Aristóteles e outros já falavam de várias almas.

atuação consciente do Eu, as três almas desenvolveram-se pouco a pouco ao longo da história do homem.

No futuro, o Eu, que entrementes terá atingido a plena maturidade e autoconsciência, deverá tomar o seu destino nas próprias mãos. Ele impregnará com suas próprias forças e propriedades os três corpos inferiores, começando pelo corpo astral, que lhe oferece menor resistência do que os corpos etérico e físico, mais "densos" e menos maleáveis.

Nesse trabalho árduo e difícil de "espiritualização" consciente dos corpos inferiores, o Eu criará, por assim dizer, novos membros futuros, novas camadas do seu ser.



# O HOMEM DENTRO DO UNIVERSO

A imagem do homem, tal como resulta do capítulo precedente, não seria completa sem a menção, pelo menos sumária, de alguns outros conceitos básicos da Antroposofia.

Assim como existem, abaixo do homem, três reinos menos "completos" do que ele, existem, acima dele, seres mais complexos, possuidores de qualidades e estados de consciência alheios e necessários ao homem. Por não possuírem um corpo físico, esses seres não são perceptíveis aos sentidos físicos comuns, mas podem ser vivenciados por quem possui os sentidos superiores despertos. Esses seres, cuja existência, embora não física, é tão "real" como a dos reinos terrestres, eram os deuses, espíritos, e outras entidades superiores de todos os antigos mitos e religiões, inclusive as religiões "monoteístas".

Esses seres espirituais constituem todo um mundo hierarquicamente ordenado. Interferem nos processos da natureza, inclusive na vida humana — embora o homem seja chamado a tornar-se independente deles na medida em que desenvolve a autonomia do seu Eu. As leis da natureza são apenas a faceta visível, traduzida em termos de causalidade mecânica, da atuação espiritual desses seres.

Existem, em meio às referidas hierarquias, entidades que atuam de um modo distante ou hostil em relação à ordem cósmica representada pelos seres espirituais integrados na ordem cósmica. Tais entidades perturbam esta ordem e também atuam até sobre os homens. Nas várias religiões são chamadas de demônios, diabos, Lúcifer, Ariman etc.

Todos os seres, inclusive o homem, encontram-se num contínuo

processo de evolução. No que se refere ao homem, dependerá de cada indivíduo a conquista, graças ao seu livre arbítrio, dos estados de moralidade e de desenvolvimento mental que constituem a "meta" da sua existência humana.

Para esse desenvolvimento, *uma* vida terrestre é, evidentemente, insuficiente. A pesquisa oculta da Antroposofia confirma o fato de haver, para cada Eu humano, uma seqüência de vidas terrestres que lhe permitem encarnar-se em muitas fases da evolução terrestre. Essas vidas sucessivas só têm sentido se permitem ao indivíduo enfrentar condições e situações tais que possa progredir moralmente, devido ao seu livre arbítrio. Isso implica naturalmente, também, na possibilidade de falhar, de regredir, de ser desviado de um caminho que deveria levar o homem, através das reencarnações, a atingir um estado final de perfeição e harmonia.

Por isso, cada vida coloca o indivíduo diante de situações, encontros, tarefas e problemas que ele considera como acasos ou meros infortúnios quando formam, na realidade, um Destino (*karma*, na terminologia hindu) que constitui como que um chamado, um desafio. Quem prepara os grandes fatos e situações "kármicas" é o próprio Eu, em sua existência espiritual anterior a cada encarnação. Ele não o faz sozinho, mas com a ajuda dos seres espirituais superiores que se acham, desta forma, intimamente ligados à existência humana.

Mas como é que "karma" e livre arbítrio podem coadunar-se? A resposta é simples. Cada acontecimento ou situação kármica é um desafio, uma pergunta que resulta de uma vida anterior; mas a "resposta", isto é, a decisão que o indivíduo vier a tomar, esta depende de sua liberdade. Cada ato, cada decisão tomada numa vida, terá conseqüências em vidas futuras. Todos os fatos e circunstâncias de uma vida apontam, portanto, seja para trás (sendo o resultado de algo passado), seja para o futuro (quando produzirão efeitos em outras vidas do mesmo indivíduo).

Entre as situações "kármicas", os encontros humanos são, naturalmente, os mais importantes.

Todo o sentido da existência humana é, portanto, espiritual e moral: somos chamados a atingir, conscientemente e em plena liberdade, um estado superior de harmonia espiritual. Todas as constelações da nossa vida — nacionalidade, religião, doenças, encontros, problemas, busca de felicidade, etc. — são apenas uma "encenação" de primeiro plano; o desenvolvimento espiritual e moral é a única meta que realmente conta. Cabe-nos esforçar-nos para aproximar-nos cada vez mais, através de vidas sucessivas, de uma imagem prototípica divina do ser "homem".



# O HOMEM TRIPARTIDO

Além da divisão do homem em seus quatro elementos constitutivos — corpo físico, corpo etérico, corpo astral e Eu — Rudolf Steiner tornou pública, ao redor de 1917, uma outra descoberta, que se revelaria de suma importância, não apenas no campo pedagógico.

Procurando analisar as várias atividades anímicas do homem, Steiner chegou à conclusão de que seu número pode ser reduzido a três: o *pensar* — ao qual se deve juntar a percepção sensorial e a memória —, o *sentir* e o *querer*. Não existe atividade anímica que não se englobe, em última análise, numa dessas três áreas.

Essa divisão, porém, não se limita às atividades anímicas. Ela tem um reflexo na constituição física e nos graus de consciência da mente humana.

Com efeito, o corpo humano pode ser considerado como composto da cabeça, do tórax e do abdome, ao qual se acrescentam os membros; ora, essa divisão não é casual. A cabeça e o sistema abdome-membros formam uma polaridade:

Na cabeça está concentrado o sistema neuro-sensorial; ela contém o cérebro e a maior parte dos sentidos, como também o cerne do sistema nervoso central. Identificar a cabeça com a percepção e com o pensamento parece, portanto, um truísmo. Convém, porém, frisar que ela é apenas o ponto de maior concentração dessas atividades, já que órgãos de percepção, por exemplo, acham-se distribuídos no corpo inteiro.

Da mesma forma, o metabolismo está centralizado na parte abdominal, onde os movimentos peristálticos (inconscientes) e os processos de transformação, ajudados pelo trabalho preparatório

dos membros, têm por finalidade "incorporar" o mundo material ao organismo através da alimentação e de todos os processos correlatos (digestão, secreção, etc.). Também neste caso, as funções metabólicas são centradas na parte abdominal, mas existem em todo o corpo.

Enquanto o abdome corresponde a um relacionamento "material" ativo com o mundo ambiente, já que se trata de movimentos e processos destinados a incorporar substâncias, o relacionamento entre a cabeça e o mundo se produz na maior imobilidade e passividade: para raciocinar e para receber impressões sensoriais nítidas, o homem deve ficar parado e abrir-se atentamente ao mundo exterior.

Entre esses pólos, o sentir constitui uma atividade intermediária. É *dentro* de si que o homem avalia, por reações de agrado ou desagrado, de simpatia ou de antipatia, as impressões recebidas, os conteúdos dos pensamentos e até a qualidade dos alimentos ingeridos. Entre os dois extremos do pensar e do querer, o sentir ocupa uma posição mediadora, e esta é sublinhada na prática pela presunção de que o sentir está ligado ao coração e, numa visão mais ampla, à circulação (sangue) e à respiração, ou seja, aos processos rítmicos que têm sua origem na região torácica, mas que abrangem o corpo inteiro.

O âmbito deste livro não nos permite entrar em maiores detalhes, que o leitor interessado encontrará na obra de Rudolf Steiner.

Convém apenas mencionar ainda os seguintes aspectos:

Por que se fala em "vontade", ao caracterizar a região inferior? Não se trata evidentemente da vontade clara e nítida de um ser consciente, mas do impulso bruto, subjacente a todos os impulsos vitais, aquilo que Schopenhauer tinha em mente quando falava do "mundo como Vontade e Representação". A energia instintiva, animalesca, orientada não pela inteligência, mas por forças naturais (que não deixam de ter uma origem espiritual!), visa à conservação da vida e à continuidade da espécie (órgãos sexuais na parte abdominal dos animais superiores e do Homem); enquanto isso, os movimentos têm, biologicamente, a função de ajudar na realização de tais intentos.

Esses três "sistemas" têm, portanto, cada um seu centro, mas de outro lado, interpenetram-se. O próprio corpo humano é uma imagem dessa tridivisão.

Mas essas três atividades anímicas e sua projeção no corpo refletem suas características também no campo espiritual. Com efeito, só os processos neuro-sensoriais nos são totalmente conscientes. Estamos presentes com toda a nossa consciência de vigília quando raciocinamos ou observamos um fenômeno. Em compensação, os processos do metabolismo permanecem normalmente



na mais profunda inconsciência: nada sabemos da atividade de nosso fígado, do baço, etc. Dissemos "normalmente" porque pode acontecer que tenhamos subitamente consciência de um órgão que de hábito nunca se nos revela: falamos então em "dor", e essa "consciência num lugar errado" é justamente um indício de um estado anormal (doença), que mostra estar quebrado o equilíbrio normal.

Novamente, o sistema rítmico do meio é caracterizado por um estado intermediário entre a consciência de vigília (cabeça-pensar) e a inconsciência (abdome-metabolismo). É uma semi-consciência; a partir disto pode-se estabelecer o seguinte paralelo:

| Sistema | Principal localização no corpo | Estado de consciência |
|---|---|---|
| NEURO-SENSORIAL | CABEÇA | CONSCIÊNCIA TOTAL: VIGÍLIA |
| RITMICO-CIRCULATÓRIO | TÓRAX | SEMI-CONSCIÊNCIA: SONHO |
| METABÓLICO-MOTOR | ABDOME E MEMBROS | INCONSCIÊNCIA: SONO |

Em outras palavras: mesmo quando estamos plenamente acordados e conscientes (vigília), sonhamos em nossos sentimentos (circulação-respiração) e dormimos profundamente em nossa vontade (metabolismo-movimentos).

Nesta altura, o leitor atento não poderá suprimir um protesto: nada nos parece mais consciente do que os movimentos e nossas decisões de vontade; como conciliar esse fato com a afirmação de que "dormimos" na vontade e nos movimentos? Devemos fazer aí uma distinção entre a atividade de querer ou de mover-nos, e a representação mental que dela fazemos, quando a ela dirigimos nossa atenção. Podemos estar conscientes do movimento que queremos fazer com o braço (meta fixada) e da posição final atingida (meta alcançada). Em ambos os casos, trata-se de uma atividade do sistema neuro-sensorial (representar, pensar, observar). Mas a transmissão do nosso intento ao nosso sistema motor, a observação "do que se passa dentro de nós" até a realização do nosso impulso volitivo, tudo isso permanece mergulhado na mais profunda inconsciência.

Veremos a seguir que a tridivisão

| PENSAR | SENTIR | QUERER |
|---|---|---|
| (INTELECTO) | (SENTIMENTO) | (METABOLISMO E MOVIMENTOS) |
| PLENA CONSCIENCIA | SEMI-CONSCIENCIA | INCONSCIENCIA |

constitui um dos fundamentos do conceito do homem de Steiner e da pedagogia que dele decorre.



# Segunda Parte:
# O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

# INTRODUÇAO

A evolução da criança é hoje um princípio geralmente aceito, exceto pelas várias correntes comportamentistas, cujo fundamento é o de que o ser humano não traz para a vida nada de "próprio". Segundo elas, o homem seria uma espécie de recipiente vazio, um *black box*, no qual bastaria introduzir uma série de estímulos, de solicitações para se ter, de forma mais ou menos automática e necessária, modificações do seu comportamento. O ser do homem reduz-se a comportar-se.

Outros, principalmente Piaget e seus discípulos, têm feito estudos admiráveis sobre o desabrochar da personalidade infantil e as manifestações das suas capacidades anímico-mentais. Não conseguindo observar, com os recursos e métodos de que dispunham, o autêntico ser anímico-espiritual, esses pesquisadores reuniram uma quantidade de fatos empíricos, mas sem chegar ao "porquê" dos fenômenos.

Para quem admite a realidade dos membros supra-sensíveis do ser humano, esses fatos se coadunam harmoniosamente, pois constituem projeções de um processo íntimo de desenvolvimento físico-espiritual que só a Antroposofia descreve de forma exaustiva. A evolução da criança e do adolescente aparece então como efeito de uma lei segundo a qual a própria constelação dos membros superiores da personalidade sofre na infância transformações que lembram, de certa forma, as modificações que o homem tem sofrido em sua evolução histórica. É algo como a lei "biogenética" postulada por Haeckel para o desenvolvimento do embrião, mas muito ampliada. Não se pode, evidentemente, equiparar pura e simplesmente a mentalidade de sociedades primi-

tivas ou extintas com a da criança, mas certos paralelos existem. Indicam que a infância e a juventude aparecem como um processo de encarnação, como uma "descida", um caminho que conduz o homem da inconsciência à consciência.



# OS SETÊNIOS

Segundo Rudolf Steiner, a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada. A personalidade, isto é, o "Eu", "vive" então principalmente nesse membro.

Embora essa divisão em setênios possa ser observada durante a vida inteira, a "educação", no sentido comum, limita-se aos primeiros vinte e um anos de vida, ou seja, aos três primeiros setênios.

Ao nascer, o homem evidentemente já possui os quatro membros (corpos físico, etérico, astral e Eu); do contrário, não seria um ser humano. Mas na realidade, o que realmente "nasceu" foi apenas o corpo físico — cortou o laço que o unia ao corpo materno, ou seja, o cordão umbilical.

O corpo etérico ainda não está individualizado da mesma forma. Ele ainda tem ligação com as forças etéricas universais, e durante sete anos permanece envolvido num processo de amadurecimento, durante o qual plasma intensamente o corpo físico. Ao término desses sete anos, o corpo etérico é libertado de suas amarras, "nasce" e torna-se autônomo, podendo a partir desse momento dedicar-se a novas tarefas (sem deixar de exercer a sua função principal, que é a de manter o organismo com vida). Esse término do seu trabalho plasmador sobre o corpo físico manifesta-se exteriormente pela expulsão dos dentes de leite e pela formação da dentição definitiva. O momento "sete anos de idade" é naturalmente aproximado. Com o "nascimento" do corpo etérico, novas forças (memória, raciocínio) estão disponíveis para novas

funções: a criança entra na fase da maturidade escolar.

Durante o segundo setênio, igual processo de amadurecimento ocorre com o corpo astral. A personalidade da criança desabrocha como centro de sentimentos e emoções; o pensar e o sentir se dirigem, sempre permeados de sentimentos, para o mundo; a memória se desenvolve e permite a assimilação de uma quantidade fabulosa de conhecimentos. É a idade escolar, entre sete e quatorze anos, durante a qual se forma a individualidade sentimental do jovem, até o momento em que, ao redor dos quatorze anos, o corpo astral, plenamente desenvolvido, se torna, por sua vez, autônomo. É a puberdade, época de mudanças não menos incisivas.

Menos aparente é a evolução durante o terceiro setênio. O indivíduo, mais interiorizado e retraído, vive numa crise entre as forças do Eu, que se manifesta cada vez mais, e as forças anímicas já existentes. Ele entra em choque com o mundo exterior; nada escapa ao seu espírito crítico e ao seu raciocínio. É o Eu que se desenvolve nessa luta penosa e turbulenta até alcançar uma certa maturidade intelectual e moral ao redor dos vinte e um anos, idade em que as leis vigentes normalmente conferem ao jovem o exercício dos direitos do cidadão, dando-lhe plena responsabilidade civil e criminal, assim como a qualidade de eleitor, nos países democráticos.

Há, portanto, quatro nascimentos: o do corpo físico ao nascer, o do corpo etérico aos sete anos (escolaridade), o do corpo astral aos quatorze anos (puberdade), o do Eu aos vinte e um anos (plena maturidade). Cada um desses períodos de sete anos tem subdivisões menos visíveis, em que também importantes mudanças se realizam.

Enquanto a criança recém-nascida, totalmente inconsciente, vive na continuação da sua integração pré-natal nos mundos espirituais, o jovem de vinte e um anos tem a sua personalidade consciente plenamente desenvolvida.

Quando observamos o desenvolvimento físico da criança, vemos que ela cresce "da cabeça para baixo": o embrião tem uma cabeça enorme, fazendo com que o resto do corpo se pareça com um apêndice. Ao nascer, a cabeça, já bem formada, representa ainda 1/4 do comprimento total do corpo. Depois, forças endurecedoras e plasmadoras, que partem da cabeça, descem, dando ao resto do corpo forma e consistência. A própria cabeça, porém, não cresce na mesma proporção.

Enquanto as forças plasmadoras descem da cabeça para o corpo até a idade adulta, o centro de atividade sobe: a criança pequena vive em seu metabolismo e nos membros, esperneando, correndo, agitando-se fisicamente; durante o período dos sete aos quatorze anos observamos as vivências do sistema rítmico acompanhadas de sentimentos, o entusiasmo (ou a repulsa!) de aprender, os jogos, as amizades, o sentimento de justiça muito pronunciado, etc. Depois da puberdade, tudo se concentra na consciência: o juízo, a reflexão sobre os problemas próprios e os do mundo, a abstração do pensar, etc.



De uma maneira geral, o desenvolvimento sucessivo dos quatro membros do ser humano corresponde àquilo que pedagogos do passado chamaram de *processo de amadurecimento*. Este se realiza de forma endógena, como algo orgânico. A ele corresponde o contato com o mundo e o "aprender". Parece evidente que a cada fase do amadurecimento deva corresponder uma forma apropriada de contato com o mundo. Em outras palavras, *à transformação do ser humano deve corresponder uma transformação das influências exteriores, e estas devem realmente alcançar o ser humano em sua disposição interna adequada.* A imagem da chave e da fechadura logo nos ocorre: é necessário que ambas possam adaptar-se plenamente para que o mecanismo funcione.

Outra observação importante: no homem, esse processo de amadurecimento é longo. Dura vinte e um anos, ou mesmo a vida toda. Isso resulta do fato de ele possuir um Eu que deve, de certa forma, "percorrer" sucessivamente todos os outros membros da sua personalidade e neles aprender. O animal não possui Eu. Por isso, ele nasce pronto, ou quase. Um peixe, uma borboleta, um bezerro, não aprendem nada. Nascem especializados para sua existência. Seu corpo e suas funções corporais são perfeitos e não podem ser melhorados. O homem nasce imperfeito e precisa de um aprendizado de longos anos, em convívio com outros homens, para aprender tudo o que é necessário para sobreviver. E se levarmos em conta a parte anímica e espiritual do seu ser, aquela que transcende a luta pela sobrevivência física, ele nunca deixa de aprender, de crescer, de aperfeiçoar-se.

Por isso, devemos sempre manter o homem "aberto" para o aprender. Se o bitolarmos, física, anímica ou espiritualmente, ele deixará de ter a capacidade de desenvolver-se além das bitolas traçadas. Veremos, a seguir, como a especialização e a fixação são, em qualquer idade, e principalmente até os vinte e um anos, um crime contra o desenvolvimento do ser humano em direção à sua imagem ideal.

## I — O PRIMEIRO SETÊNIO: INFÂNCIA

O nascimento significa a união definitiva entre os elementos corpóreo e anímico-espiritual do novo indivíduo. Até esse momento, seres espirituais das hierarquias superiores estavam atuando diretamente sobre o germe anímico-espiritual, enquanto o corpo físico era preparado dentro do envoltório protetor da mãe, cujas

forças etéricas tinham sobre ela uma atuação mais direta e importante do que o corpo etérico do próprio embrião. Embora o recém-nascido tenha uma certa autonomia, continua permeado por influências dos mundos espirituais, e toda a educação dos primeiros anos deverá ser uma continuação e lenta substituição dessas influências.

Durante os primeiros sete anos de vida, corpo, alma e espírito formam na criança uma unidade. Como já vimos, o corpo etérico constitui nessa fase o elemento mais importante. Tudo, na criança pequena, está relacionado com o organismo, com as forças plasmadoras do corpo etérico; o corpo astral e o Eu existem, praticamente, em função deste.

Exercendo sua influência a partir da cabeça, o corpo etérico plasma pouco a pouco o organismo inteiro; é só gradativamente que a aludida unidade se desfaz. Enquanto ela existe, a criança está entregue aos seus processos vitais (alimentação, metabolismo, sono, movimentos descontrolados). Por esse motivo, ela é inconsciente: dorme durante grande parte do dia, e, mesmo quando está acordada, sua consciência é extremamente reduzida, não chegando a constituir aquela barreira, entre o indivíduo e seu mundo ambiente, que existe no adulto. Em conseqüência disso, a criança é permeável a todas as influências do mundo ambiente e, por sua vez, transmite diretamente a esse mundo tudo o que se passa dentro dela. Isso significa que ela é como que um grande órgão sensório e que os processos vitais e outros impulsos interiores se transmitem para fora num fluxo volitivo ininterrupto.

A permeabilidade da criança ao que se acha ao redor dela é um fato que todo educador deveria conhecer e levar em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe sob aspecto físico ao seu redor; o clima emotivo que a circunda, o caráter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra na criança e é absorvido pelo corpo etérico. Ora, *este plasma nessa idade o corpo físico*, formando os órgãos, criando disposições e influenciando funções metabólicas e outras. As influências que emanam do mundo ambiente exercem, portanto, efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança, efeitos que se farão sentir durante toda a vida futura. Essas influências exteriores abrangem desde o aspecto do quarto e dos móveis e quadros, até os pensamentos e sentimentos das pessoas que lidam com a criança. Todo o clima sentimental e moral em que vive atua sobre ela.

Inconscientemente, a criança imita o que percebe ao seu redor. Seu comportamento, seu modo de falar, suas maneiras à mesa, seus gestos, serão uma cópia dos modelos ao seu redor. O ambiente simplesmente a permeia. Um pouco mais tarde, a imitação se tornará mais consciente: a criança imitará a mãe ou a empregada



em seus afazeres diários, brincará com seus colegas, de vendedor, de médico ou de família, num impulso irresistível para imitar. O seu pequeno mundo baseia-se na identificação. Ela "é" o vendedor, o médico, a empregada, o animal.

É um crime destruir esse seu pequeno mundo por meio de comentários irônicos ou interrupções intempestivas. Os adultos têm que compreender que é essa a realidade em que a criança vive. Ela é incapaz de mentira, fingimento (a não ser que os adultos lhe tenham dado o exemplo). Se ela pega na feira um fruto, um doce, não o faz para "roubar", mas porque viu a mãe fazer compras; e quando inventa uma estória não o faz para mentir, pois ainda não distingue entre a realidade da sua imaginação e aquela do mundo.

Sabendo que a *imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo comportamento infantil*, o educador tem em suas mãos a chave de ouro para realizar a sua tarefa. Não é, pois, por meio de exortações, de preceitos morais, de conscientizações de toda espécie que se educa uma criança em idade pré-escolar, mas pelo exemplo e pelo ambiente.

A própria maneira de falar e de pensar da criança baseia-se na imitação. Os pais desejosos de que seus filhos falem bem e corretamente, devem começar por falar corretamente na presença deles. Nada mais ridículo que adultos imitando, em suas conversas com pequenas crianças, a maneira de falar destas. Em seu inconsciente, a criança espera dos adultos que sejam modelos em tudo. Toda pessoa que lida com crianças pequenas deveria controlar-se ao máximo nesse sentido.

Isso se aplica em particular a adultos que possuam um dos quatro temperamentos muito predominante. O colérico pode, com suas "explosões", causar um impacto tão grande numa criança que ela seja prejudicada, em toda a sua vida posterior, no seu sistema rítmico e circulatório. O adulto melancólico, concentrado em si próprio, não dará à criança o calor e o aconchego de que precisa, o que poderá ter efeitos muito negativos sobre o seu sistema digestivo. O fleumático, que é uma pessoa animicamente insípida, deixará a criança sem estímulos, obtusa, com as capacidades cerebrais pouco desenvolvidas. O adulto sangüíneo não consegue segurar a criança com carinho; ela se sentirá desamparada, e isso deixará um marco negativo em sua própria vitalidade.

Vemos portanto — e isso se revelará como um dos princípios pedagógicos mais importantes para todas as idades — que o educador deve trabalhar constantemente sobre si mesmo a fim de eliminar unilateralidades, falhas ou excessos que possam ter efeitos negativos sobre seus pupilos.

O que toda criança deveria ter em primeiro lugar é um

ambiente cheio de carinho e de amor! Assim como o leite materno protege o recém-nascido contra a substancialidade do mundo, a figura da mãe (não necessariamente a mãe física) protege-o contra a frieza do ambiente, dando-lhe calor e aconchego. São por demais conhecidos e cientificamente investigados os casos de crianças que vivem em instituições onde tudo é perfeito, mas onde falta o calor humano: elas não só apresentam traumas e defeitos psíquicos, mas até sua resistência a doenças é fortemente diminuída; todo o seu desenvolvimento físico e mental acha-se consideravelmente atrasado.

"O mundo é bom." Eis o julgamento que toda criança em idade pré-escolar deveria gritar, alegre e jubilante, cem vezes por dia... se fosse capaz de emitir julgamentos abstratos. Mas a sensação contida nessas palavras deveria permeá-la, inconscientemente, e constituir-lhe um sentimento quase religioso. Como ela vive ainda principalmente em seu corpo, Steiner chamou essa atitude de "religiosidade corporal".

O fluxo da vontade, de dentro para fora, não é menos imediato e direto do que aquele das impressões, de fora para dentro. Sem barreira nem inibição, a criança exterioriza o que se passa dentro dela: seus gestos, sua mímica, a passagem instantânea do choro ao riso e vice-versa, o prazer de correr, de subir em árvores, de escorregar, etc., tudo isto demonstra a força irresistível de impulsos motores descontrolados que merecem o nome de "vontade". Embora inconsciente, a criança pequena é um ser em que prepondera a vontade.

Toda vontade conduz a movimentos. Vemos, pois, a criança pequena conquistar o espaço. Ela se ergue, anda, equilibra-se, aprende a usar seu corpo pulando, correndo, engatinhando, subindo em cadeiras, mesas, árvores; em uma palavra, ela treina incansavelmente seu sistema motor. Pertencem a esse fenômeno os primeiros desenhos infantis, rabiscos retos ou circulares, sem pretensões artísticas, mas sim oriundos exclusivamente da motricidade da mão em que converge a vontade contida no corpo inteiro.

Esse dinamismo, porém, não deve viçar. O bom educador nunca o inibirá brutalmente, mas o conduzirá, pouco a pouco, a uma regularidade rítmica que se assemelhará a uma respiração composta de sístole e diástole. Certas regularidades no decorrer do dia, a observação de um horário rítmico para jogos e refeições, para o descanso e pequenas cerimônias, harmonizam uma vontade que, sem isso, tende a ficar caótica. Uma vez acostumadas a esses ritmos, as crianças pedem que sejam observados, o que prova a consonância dos mesmos com os anseios da alma infantil.

O adulto que só dá valor às atividades conscientes e intelec-



tuais, tende a desprezar a infância considerando-a como uma fase preparatória, de brincadeira e de vida irresponsável.

Ora, um grande poeta alemão (Jean Paul) disse uma vez que o homem aprende em seus primeiros três anos de vida mais do que em todos os seus estudos acadêmicos. De fato, se focalizamos apenas o andar ereto, a fala e o pensar, conquistas que a criança realiza antes do término do seu terceiro ano de vida, temos que reconhecer que esse aprendizado é o fundamento de toda a existência humana, em oposição à vida anímica. Essas três atividades só podem ser aprendidas em contato com outros seres humanos. Elas são intimamente ligadas entre si, de forma que um andar defeituoso pode ter por conseqüência defeitos de fala ou de raciocínio; de outro lado, exercícios motores podem corrigir defeitos da fala ou do pensar, e vice-versa. A psiquiatria moderna faz amplo uso desses recursos terapêuticos, cujo valor Rudolf Steiner foi um dos primeiros a assinalar.

Essas três conquistas correspondem a três virtudes básicas que a criança vivencia inconscientemente: quando ela *anda* segurando a mão de um adulto, essa segurança é como que um símbolo do amor que une dois seres. Quando *fala*, ela deve praticar a honestidade: as palavras devem exprimir a verdade; nos *pensamentos* (por exemplo, numa ordem dada ou numa disposição tomada) deve haver coerência e clareza. Pensamentos que não se sustentam mutuamente são ilógicos e indignos do homem.

Tudo isso exige a observação de muitas regras de conduta e de auto-observação que os adultos devem seguir se quiserem assumir o papel tão difícil de educadores de crianças.

Do nascimento até os sete anos, o corpo etérico vai se tornando cada vez mais autônomo. À medida que sua ligação com o corpo físico se afrouxa, a memória e a inteligência vão se desenvolvendo até a época incisiva em que a perda dos dentes de leite e outros fatos indicam que está sendo dado o passo importante para a escolaridade.

Até a metade do terceiro ano de vida, aproximadamente, o corpo etérico está inteiramente ligado ao corpo físico. Nesse momento, uma parte do corpo etérico, que corresponde à cabeça, começa a se libertar, e torna-se disponível para a memória e para uma certa inteligência. As impressões sensoriais que até esse momento tinham penetrado como que diretamente no corpo etérico para exercer seu efeito plasmador sobre o corpo físico, deixam de ter essa passagem completamente livre. São represadas e guardadas sob forma de memória. Aparece uma cisão entre o imediatismo da vivência e a conservação do fato sob forma de representação mental, imagem da memória, etc. Ao mesmo tempo, a

continuidade das imagens gravadas faz surgir a primeira consciência do próprio "Eu". A criança que até esse tempo tinha falado de si própria usando seu nome ("Carlinhos tem fome", "Maria quer brincar") passa a empregar a primeira pessoa; é uma primeira auto-afirmação do Eu — em geral acompanhada ou precedida de um período em que a criança parece particularmente cabeçuda e cheia de oposição. O adulto que quer lembrar-se da sua infância, chega a uma barreira além da qual não há mais reminiscências, barreira que, via de regra, situa-se justamente ao redor dos dois anos e oito meses, ou seja, na época em que essa primeira consciência do Eu fez sua aparição.

Essa primeira "memória" das crianças ainda é bastante rudimentar; ela adquirirá o caráter de imagens duradouras entre os sete e os quatorze anos de idade, e transformar-se-á em memória "conceitual" apenas entre os quatorze e os vinte e um anos, quando o intelecto, por sua vez, será dominado pela abstração e pelo princípio da causalidade.

Estabelecemos, com isso, o fundamento para uma regra muito importante que se aplica bem além dos sete anos: todo aprendizado deve dirigir-se primeiramente à vontade, depois ao sentimento, e só no fim chegar ao intelecto, mediante a elaboração de conceitos.

Todas as transformações anímico-espirituais que constatamos durante o primeiro setênio são acompanhadas de mudanças físicas.

Durante sete anos, o corpo etérico modelou o corpo físico que foi recebido dos pais, por hereditariedade (ver, a esse respeito, também o que é exposto à pág. 60). Embora inconsciente, o Eu da criança exerceu sobre essa atividade do corpo etérico uma profunda influência. Tudo que o Eu e o corpo astral trouxeram, como seu autêntico ser, da existência pré-natal e das vidas terrestres anteriores, foi pouco a pouco incorporado ao corpo físico herdado dos pais. Além disso, houve as influências exteriores sofridas pelo corpo etérico durante o primeiro setênio. Tudo isso transformou o corpo físico e este apresenta, ao terminar o trabalho modelador do corpo etérico, uma série de aspectos novos: os dentes de leite são expulsos, os músculos aparecem enquanto a gordura da criança pré-escolar desaparece, o corpo se alonga e torna-se mais gracioso, constituindo-se como que uma imagem da harmonia que nessa época existe entre o físico e o anímico-espiritual.

Numa palavra, tanto física quanto animicamente a criança apresenta sinais evidentes de que uma primeira fase da vida terminou, e o educador experimentado verificará, pela presença desses sinais, que a criança está madura para começar a segunda etapa, a da escolaridade.



## II — O SEGUNDO SETÊNIO: JUVENTUDE

Depois da libertação do corpo etérico, cuja atuação tinha predominado durante o primeiro setênio, é o corpo astral que assume uma espécie de liderança. É ele que se desenvolve dos sete aos quatorze anos. Durante esse período, o Eu do jovem "vive" principalmente no corpo astral. Daí um desenvolvimento intenso das qualidades a ele ligadas: sentimento, fantasia, emotividade. O próprio pensar e a memória evoluem rapidamente, embora embuídos de sentimentos e emoções. Pouco a pouco, a vida sentimental se concentra no que poderíamos chamar de alma; ela se interioriza e irradia desse cerne para o corpo etéreo sob forma de imagens intensamente vividas. *Essas imagens são como que o alimento do corpo astral, e é da sua existência que o corpo etérico tira as suas forças.*

O educador atuará, portanto, durante o segundo setênio, principalmente sobre o corpo astral. Através dele ele atinge os corpos etérico e físico, e prepara o desabrochar do próprio Eu.

O desenvolvimento do corpo astral processa-se gradualmente e atravessa várias fases que o educador deve conhecer perfeitamente para fazer jus ao seu aluno. As diversas matérias do currículo escolar e a metodologia do seu ensino são poderosos adjuvantes para facilitar, em cada instante do desenvolvimento juvenil, a eclosão harmoniosa da personalidade. Por exemplo, se o Eu permeia o corpo astral e o resto do organismo de uma forma excessiva, o jovem se tornará materialista, em todos os sentidos da palavra. Se não o faz o bastante, o jovem será um sonhador desligado da realidade. A harmonização entre esses dois extremos, no âmbito escolar, pode ser obtida dando-se maior ou menor ênfase a certas matérias: enquanto a geometria, a aritmética, a linguagem e, de forma geral, a ocupação com idéias abstratas favorecem a conscientização que resulta da permeação do corpo astral pelo Eu, o desenho, a história, a geografia e as atividades artísticas tendem a incentivar uma vida sentimental menos realista.

Vimos que o corpo etérico estava, durante o primeiro setênio, dedicado ao seu desenvolvimento próprio e à atuação sobre o corpo físico. Só depois da sua libertação, aos sete anos de idade, é que ele se transforma no instrumento do pensar e da memória. Da mesma forma, o corpo astral deveria limitar-se durante o segundo setênio ao próprio desenvolvimento e à atuação sobre o corpo etérico. Qualquer antecipação de capacidades que normalmente pertencem ao Eu deveria ser evitada até a "libertação" do corpo astral, que ocorre na época da puberdade. Esta aparece então como o amadurecimento da organização astral que chega, depois de ter modelado durante sete anos o corpo etérico, a um encontro com o corpo físico, provocando nele processos intimamente liga-

dos com a vida sentimental; é o despertar da sexualidade: o jovem torna-se consciente de uma parte de sua organização física que até essa altura tinha vivido em estado latente e inconsciente (a não ser que imagens exteriores e outros fatores, frutos da nossa civilização, tenham-na despertado prematuramente, para grande prejuízo do desenvolvimento psíquico harmonioso do indivíduo).

A cisão dos sete anos corresponde, pois, para o corpo astral, à crise da puberdade ao redor dos quatorze anos.

Enquanto a atividade do corpo etérico pode ser caracterizada como essencialmente modeladora e plástica, o verdadeiro elemento do corpo astral é a musicalidade, sendo o termo considerado num sentido muito mais amplo do que normalmente se chama de *música*. A ação plasmadora do corpo etérico se exerce no espaço. O elemento musical tem por campo o tempo, e toda a vida sentimental de um indivíduo, os seus entusiasmos e tristezas, os anseios e as expectativas, a sístole e a diástole, são essencialmente elementos musicais, devido ao elemento rítmico que lhes é inerente.

Pouco a pouco, esse elemento musical que parte do sistema rítmico do homem supera as forças plasmadoras que emanam originalmente da cabeça. Ele deve predominar no ensino escolar, já que a escolaridade, ao menos no 1.° grau, coincide, aproximadamente, com o segundo setênio. Assim como a "imitação" do primeiro setênio reflete, de certa forma, o anseio de se identificar com uma realidade exterior (resto da integração do indivíduo nos mundos espirituais em sua existência pré-natal), o prazer inato do jovem de cantar, ouvir música e fazer eurritmia lembra igualmente algo que aconteceu antes do nascimento: a vivência das harmonias espirituais chamadas na mitologia grega de *música das esferas*.

Toda evolução que ignora esses anseios inconscientes da alma humana, ou seja, no caso, o cultivo da "musicalidade", desperdiça e faz atrofiarem-se forças preciosas que estão presentes no jovem, esperando serem chamadas e aproveitadas.

A chave de ouro da educação durante o segundo setênio consiste, pois, em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar para sua fantasia criadora, e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem. Deve-se proteger o jovem contra todas as imagens perniciosas que possam vir de fora e, principalmente, contra tudo o que possa arrefecer a intensidade dos seus sentimentos. Todas as abstrações, conceitos sem vida e raciocínios intelectuais que não apelam para a fantasia das crianças não só deixam de alimentar o seu manancial de forças sentimentais, mas destroem-nas e as ressecam. Estudaremos mais adiante as conseqüências desastrosas de tal ensino intelectualizado e



"objetivo" que é, infelizmente, o ideal ao qual aspira a maioria dos sistemas de ensino modernos!

A música, o canto, a fala, a eurritmia, são atividades em que o elemento musical se expressa mais diretamente. Mas há uma maneira mais sutil e discreta de fazer entrar o elemento musical em todas as matérias, em qualquer ensino, enfim, em toda relação entre educador e discípulo.

O próprio corpo humano contém harmonias musicais (na mesma ordem de idéias, um pensador chamou a arquitetura de *música imobilizada*-congelada). Um observador mais avisado pode verificar que as matérias nas escolas Waldorf, ensinadas para a faixa etária de nove a onze anos, atuam sobre o sistema muscular, e na faixa de onze a quatorze anos, sobre o sistema ósseo. Não se trata, evidentemente, da matéria desses sistemas, mas da estrutura mais sutil, dos seus ritmos e harmonias subjacentes. Veremos a seguir que essa diferenciação corresponde a uma transformação se espera dentro da própria criança.

Embora a capacidade de aprender e a memória estejam bem desenvolvidas após a libertação do corpo etérico (sete anos), isso não significa que a assimilação de informações e o raciocínio possam funcionar sem que se leve em conta a configuração toda especial da mente humana durante o segundo setênio. Essa configuração pode ser caracterizada por uma palavra: predomínio da vida sentimental. A criança não pode pensar nem aprender nem conhecer qualquer fato sem que também esteja engajada emocionalmente. Ela acompanha tudo com reações sentimentais de simpatia ou de antipatia, de admiração, de entusiasmo ou de tédio.

Podemos chamar essa atitude de "estética" no sentido de que o mundo fala à criança não pelo seu conteúdo conceitual, mas pelo seu aspecto e pela configuração dos seus fenômenos. A criança quer imagens; e qualquer matéria escolar deve-lhe ser apresentada primeiro sob forma de imagens. Aí, ela sentirá que "O Mundo é Belo". A própria criança evolui durante esse período em direção a um pensar cada vez mais abstrato, mas a transformação das imagens e fenômenos em conceitos e regras deve-se processar paulatinamente. Daí o imperativo absoluto de que todo ensino, para realmente atingir a criança de maneira positiva, deve ser dado não de forma abstrata e teórica, mas sim a partir de fenômenos, de imagens que utilizem o manancial de forças de sentimento e de fantasia presentes na criança.

Quando a criança está envolvida sentimentalmente no processo de aprender, os conteúdos também se gravam mais rápida e profundamente na memória. Por esse motivo, enquanto está certo exigir-se muito da capacidade intelectual e da memória, o cami-

nho a seguir deve ser aquele que usa as forças sentimentais e "estéticas" presentes.

Emoções e vivências intensas devem acompanhar o ensino de todas as matérias. O professor deve ser um artista, no sentido mais amplo da palavra, e todo o ensino deve ser uma obra de arte. Assim como o artista se dirige aos sentimentos do seu público, o professor alcançará suas metas exclusivamente apelando aos sentimentos e à fantasia dos seus discípulos.

*A função do professor é basicamente a de trazer o mundo para dentro da sala de aula. É esse o verdadeiro ensino.* Cada dia de aula deveria ser, para os alunos, uma série de vivências que lhes despertassem a admiração, o entusiasmo diante das maravilhas do mundo, da história, da matemática, etc.

Além disso, o sentimento do belo deve ser cultivado por atividades artísticas e artesanais, isto é, pelo "fazer". A relativa passividade do aprender será, dessa forma, completada por uma atividade criativa.

Isso tem ainda outro fim! As atividades do corpo e o esforço mental cansam. A vontade e o intelecto não podem funcionar constantemente. A cabeça e os membros têm que descansar. O que nunca pára nem descansa é o sistema rítmico, isto é, a respiração e a circulação. Ora, a vida sentimental está ligada ao sistema rítmico[1]. Tudo o que se relaciona com os sentimentos é, portanto, um excelente harmonizador para as unilateralidades do trabalho mental e físico. A atividade artística não cansa, mas regenera. Por isso, um ensino que apelar aos mesmos sentimentos que as artes, e que ainda contiver, em seu currículo, muitas atividades e matérias artísticas, não cansará os alunos, mas desenvolverá forças anímicas vivas, que, por sua vez, fecundarão e harmonizarão as forças vitais do organismo. *Um bom ensino pode — e deve — ser uma terapia.* Deve sê-lo mormente em meio a uma civilização que cansa, esvazia e esclerosa o ser humano.

Entre o endurecimento do pensar abstrato e a volatilidade da vontade, o elemento artístico pode estabelecer a harmonização e o equilíbrio que garantem o desenvolvimento sadio do jovem. Não se deve tratar, evidentemente, de arte alheia à vida, com finalidades puramente "decorativas", mas sim de um enfoque e de um cultivo do "belo" que estejam dentro da realidade da vida prática.

Já mencionamos que os setênios, considerados como períodos caracterizados por uma determinada constelação anímico-mental,

(1) Ver pág. 28.



podem ser subdivididos. Vale a pena investigar tais subperíodos mais curtos do segundo setênio.

O pedagogo experimentado sabe que aos 9, 10 anos de idade, a criança passa por uma crise. Ao redor dos doze anos, outra transformação pode ser constatada. Vejamos de que se trata:

Durante o primeiro terço do segundo setênio, isto é, aproximadamente até os nove anos e quatro meses, a criança ainda vive numa mentalidade de participação e de identificação com o mundo. Não há diferença entre o "dentro" e o "fora", entre o "Eu" e o "não-Eu". São seus ritmos interiores que ainda prevalecem, e o adulto não deveria perturbá-los, mas sim trabalhar com as forças disponíveis na criança. Tudo no mundo ainda é animado. Os bichos, as plantas, e as coisas "falam". É a época dos contos de fada, das lendas e das fábulas que a criança vivencia como realidade. Sendo ainda incapaz de qualquer compreensão objetiva do mundo, a criança deveria ficar protegida contra qualquer tentativa de lhe incutir um pensar mecânico.

Esse manancial de forças e ritmos próprios, esse patrimônio trazido do primeiro setênio, está esgotado aos nove anos, deixando um certo vazio. Neste momento, o professor deve começar a fazer entrar nesse vazio o mundo exterior. Mas a criança deve ter ainda o tempo e a oportunidade para impregnar as imagens do "mundo" com a sua própria fantasia. A sua personalidade sentimental começa a se projetar para fora. Seu relacionamento com o mundo será vivo e permeado de sentimentos ou, se quisermos, de vivências estéticas. Ainda não deve pensar de maneira mecanicista. A lei da causalidade, por exemplo, lhe é incompreensível. A criança deveria ter o primeiro ensino de botânica e de zoologia, mas as plantas deveriam ser vivenciadas esteticamente, como que constituindo uma unidade com a terra, com a paisagem, com as forças atmosféricas. Os animais deveriam ser estudados com vistas a sua afinidade com determinadas qualidades do homem. Nada de sistematização, de classificação, de análise intelectual!

Essa fase, dos nove aos doze anos, aproximadamente, é aquela em que as características do segundo setênio se manifestarão em sua forma mais pura. As crianças são harmoniosas e sadias.

Porém, aos onze anos e oito meses de idade, aproximadamente, as primeiras "sombras" aparecem: é como que uma antecipação daquilo que virá, de forma turbulenta, no início do terceiro setênio. Nessa idade, muitas crianças começam a fechar-se. Os primeiros vestígios de uma autoconsciência aparecem, um sentimento de que "lá fora" há um mundo estranho, desconhecido, hostil. Esse ensimesmar-se é acompanhado, às vezes, de um sentimento de solidão. Ao mesmo tempo, especialmente nas meninas, nasce uma tendência violenta para amizades; assistimos a casos estranhos de amor a animais (cavalos).

O raciocínio próprio começa a aparecer. O interesse pelo mundo se torna mais objetivo; o intelecto passa a ser capaz de captar leis e abstrações. Por isso, um currículo bem balanceado deve prever nessa idade os primeiros elementos de física, química e de mineralogia, sempre com a passagem lenta dos fenômenos para as fórmulas e leis abstratas. Seria errado introduzir raciocínios baseados em definições e leis abstratas antes dos doze anos.

Da mesma forma, o ensino da história e da geografia deve sofrer uma mudança: antes da referida idade, essas matérias deveriam ser ensinadas com base em anedotas, cenas características, etc., sem visão de conjunto e sem sistematização. Depois da idade de doze anos, podem ser expostas em sua coerência e de acordo com princípios e definições mais intelectuais ("Idade Média" — "As Colônias" — "O Hemisfério Sul").

Procura-se, de certa forma, descobrir o "esqueleto" das várias ciências, e isso corresponde bem à idade em questão na qual é justamente o esqueleto do corpo que se projeta: os membros se alongam, as proporções harmoniosas da criança de nove ou dez anos desaparecem, os movimentos, deixando de ser graciosos, tornam-se angulares e feios: o jovem não sabe o que fazer dos seus braços, e seu andar perde o ritmo natural.

É só a partir dessa idade (doze anos) que se deveria pensar em exigir dos alunos composições, isto é, redações próprias. Se isso for feito antes, há o perigo de um raquitismo mental: assim como as pernas de um raquítico não têm força para sustentar o peso do corpo, o intelecto de uma criança mais nova do que doze anos não é madura para uma "redação": ela deveria ainda limitar-se ao modelo (texto) elaborado pelo professor.

A grande tarefa humana do adulto, principalmente do professor, é fazer chegar o "mundo" até a criança, de maneira adequada à sua idade. Aí, ela terá as vivências que lhe darão forças para a vida inteira. Nunca se deve esquecer que a criança, antes dos sete anos de idade, ignora o mundo como algo exterior: ele faz parte dela. Depois da puberdade, o adolescente conhecerá o mundo por observação objetiva e científica. *A época intermediária (sete — quatorze anos) é aquela de uma vivência subjetiva do mundo, porém sempre através da personalidade do adulto.*

Embora a imagem ideal do homem seja a de um ser autônomo e livre, seria errado imaginar que se possa chegar a esse ideal dando a tão cobiçada liberdade ao ser humano enquanto não tiver atingido a plena maturidade das suas qualidades anímico-espirituais.



*Durante o segundo setênio, em particular, a educação deve ter como princípio pedagógico a autoridade.* Pais e mestres deveriam constituir para o jovem uma autoridade indiscutida e indiscutível, que o guie com mão firme mas carinhosa. Evidentemente tal autoridade nunca deve ser imposta à força; deveria ser o resultado natural de um relacionamento baseado na veneração, no respeito e no reconhecimento inconsciente das qualidades superiores do educador (qualidades que este deve realmente se esforçar por possuir!). O professor, os pais e as demais figuras humanas que lidam com o jovem deveriam ser figuras idolatradas.

Com a riqueza das forças sentimentais que o jovem possui nessa faixa etária, ele quer venerar, quer encontrar figuras ideais, quer amar. Não poderia haver educação harmoniosa se o educador não fosse admirado e aceito como autoridade natural, na base do amor.

Toda educação deve, no segundo setênio, estear-se sobre esse princípio da autoridade aceita e baseada na carinhosa admiração. Esse princípio substitui o da imitação, que regeu o primeiro setênio. Naturalmente, a primeira parte do segundo setênio terá ainda, como base do relacionamento, ao mesmo tempo, a autoridade e a imitação. Depois, dos nove aos doze anos, os julgamentos e opiniões do educador serão aceitos na base da simples autoridade e o jovem se identificará com eles. Começando na idade de doze anos, o juízo próprio do aluno despertará e, em grau cada vez maior, a autoridade será posta à prova e questionada, primeiro inconscientemente, depois abertamente, até a crise da puberdade onde, de súbito, para grande surpresa dos educadores não avisados, toda a sua autoridade é constantemente desafiada e acaba desmoronando.

Mas voltemos ao segundo setênio. Se o professor sabe aplicar corretamente o princípio da autoridade, os alunos aceitam seus juízos para moldar seu próprio pensar e querer. Não se deve ter medo de fazer uso dessa situação. Pois enquanto o "Eu" do adolescente ainda está "fora", a autoridade do professor não viola a personalidade do jovem. À medida que esta se afirma no decorrer do terceiro setênio, a autoridade exterior de terceiros deve retrair-se. No segundo setênio, ela ainda é natural e condizente com o grau de desenvolvimento do jovem. O professor, evidentemente, deve estar sempre cônscio da sua responsabilidade. No fundo, ele deve ter o maior respeito à individualidade do aluno que desabrocha, mas apesar disso ele deve dar o melhor de si, na base da autoridade natural que possui.

Se não tiver a sorte de ter pais e professores que saibam assumir essa função, o jovem, frustrado em seu íntimo, procurará seus ideais e autoridades nos filmes, nos "heróis" da TV ou em colegas um pouco mais velhos. Assim como a autoridade boa e

responsável dos pais e professores dá segurança ao jovem e marca-o para toda a vida futura, tais anti-ideais deixarão igualmente um marco indelével, embora negativo, na personalidade do jovem que anseia por encontrar figuras humanas em que se apoiar.

Nunca a seguinte afirmativa será lembrada o bastante: o jovem, até os quatorze anos, é um idealista. Ele espera encontrar ideais e vê-los realizados; em primeiro lugar, ideais humanos. Se deixarmos de corresponder a esse idealismo por esquecimento, ignorância ou cinismo, algo será definitivamente destruído na alma do jovem. Analise-se, desse ponto de vista, o que se costuma dar hoje em dia como "alimento" a essas almas jovens sedentas de impulsos e imagens nobres e puras!

Com a aproximação da puberdade, o jovem que sente a sua personalidade sentimental desabrochar, tende a ser dominado por um certo pudor e a fechar-se dentro de si. Devemos ao mesmo tempo respeitar essa tendência e impedir que ela se transforme num egocentrismo doentio. A melhor maneira de contrabalançá-la consiste em atrair o interesse do jovem para a realidade da vida, para os deveres sociais e o mundo exterior. Todo jovem deveria ter noções de correspondência comercial, saber o que é uma letra de câmbio e conhecer, em suas grandes linhas, alguns processos de fabricação industrial (papel, sabão, charutos, tecidos, etc.). Um ensino que despreza isso abre mão de um importante meio de formação do jovem.

Um dos grandes males da nossa civilização é o fato de vivermos rodeados de objetos e de processos cujo funcionamento desconhecemos. A educação escolar atual pouco faz para acabar com tal esoterismo da tecnologia moderna. Essa ignorância gera no subconsciente das pessoas uma insegurança que afeta negativamente a sua auto-afirmação como seres livres.

Uma pedagogia bem inspirada não deixará de dirigir, na época da pré-puberdade, a atenção dos jovens para esses fatos objetivos do mundo ambiente. Absorverá dessa forma as forças que tendem ao ensimesmamento no referido egocentrismo e favorecerá uma familiarização com problemas tecnológicos e sociais cujo desconhecimento pode provocar a alienação do homem moderno em relação aos mistérios do mundo que ele próprio criou. Veremos mais tarde como o currículo "Waldorf" leva em conta esses anseios legítimos.

Antes do desenvolvimento do Eu, o ser humano não pode ser responsabilizado moralmente por seus atos. Por isso, a própria moral não pode ser "ensinada" antes da puberdade aos jovens



de forma abstrata, por meio de exortações e preceitos teóricos. É ainda através de imagens e sentimentos que se deve desenvolver, no jovem, a formação de critérios de moralidade. O bem deve agradar, o mal provocar repulsa, e aqui, mais uma vez, a opinião do professor, como autoridade, deve prevalecer. No momento oportuno, o professor passará a ser mais discreto em tais afirmações; ao mesmo tempo, a apreciação pessoal por parte do jovem surgirá pouco a pouco. Toda precocidade a esse respeito, ao contrário do que se poderia pensar, enfraquecerá a autonomia moral depois dos vinte e um anos de idade. O adulto será tanto mais independente e livre em seus julgamentos morais quanto mais tarde tiver sido chamado a emiti-los.

Se permitimos aos jovens, ou até deles exigimos, julgamentos próprios precoces, não é, na realidade, ao seu **Eu** (ainda em vias de desenvolvimento) que apelamos, mas sim à sua astralidade, que se traduz por meio de emoções, egoismos e opiniões necessariamente imaturos.

O segundo setênio culmina com a puberdade, que traz uma profunda transformação psíquica e mental, além do amadurecimento físico, que é apenas um dos seus aspectos. Infelizmente, este último aspecto está em geral sendo tratado como se fosse o único. Na realidade, ele é secundário no contexto geral do desenvolvimento do ser humano, mas essa opinião deixou de ter peso numa civilização materialista, que apenas estuda o comportamento exterior e prega a satisfação libidinal mais do que a evolução global do ser humano.

Ao redor dos quatorze anos, o corpo astral "nasce", e o **Eu** começa a se destacar cada vez mais. A expulsão da antiga espiritualidade pré-natal está completa.

A atitude do amor pelo mundo e de admiração a tudo o que é belo encontra nessa idade o despertar da consciência que se tem do próprio corpo. Dessa união resulta o amor físico, a concentração de todos os impulsos elevados do corpo astral num outro ser humano. O amor entre dois indivíduos de sexo oposto é a expressão mais bela desse amadurecimento. Mas a sexualidade é apenas a projeção dessa situação no plano corpóreo. O erotismo acompanha, portanto, como algo normal, a plenitude dos sentimentos entre duas individualidades. Naturalmente, se essa plenitude não existe, se a riqueza da vida sentimental ficou atrofiada no jovem devido a uma educação mal dirigida, então o erotismo irrompe nesse vazio e assume uma importância doentia e anormal. Se a civilização circundante, por motivos comerciais e outros, piores, enfatiza o sexo e estipula abertamente a equação "Amor = Sexo" e seu inverso, "Sexo = Amor", a animalização

generalizada dos sentimentos (com sua escala de "valores") tem que se manifestar, forçosamente; será um triunfo das forças espirituais adversas que foram chamadas de luciféricas e arimânicas na primeira parte deste livro.

## III — O TERCEIRO SETÊNIO: ADOLESCÊNCIA

O terceiro setênio é o período durante o qual o Eu se liberta de seus vínculos com o corpo astral e com o resto do organismo, tornando-se "autônomo". Isto em tese — desde que o desenvolvimento anterior à puberdade tenha sido normal. Essa autonomia do Eu inclui o pleno desenvolvimento das faculdades mentais e morais; sem ela não pode existir liberdade de vontade (livre arbítrio) nem plena responsabilidade moral.

O indivíduo pode e deve, no fim do terceiro setênio, usar o pensar e o querer sem interferência de motivações oriundas de seu corpo, dos seus sentimentos, do seu egoísmo. Ele se torna capaz de emitir julgamentos objetivos e de agir segundo critérios éticos absolutos.

De um modo geral, o desenvolvimento da personalidade a partir do nascimento é igual nos dois sexos. No terceiro setênio aparece uma diferença: o sexo feminino é caracterizado por uma preponderância do corpo astral, o masculino por uma preponderância do Eu. Não queremos aprofundar-nos aqui nessas diferenças psíquico-mentais entre os sexos na vida adulta. O que é evidente, é a discrepância que aparece durante o terceiro setênio. Estando o Eu feminino ligado mais intimamente com o corpo astral, ele participa, de certa forma, da maturidade alcançada por ele: o caráter da moça é mais "sentimental" do que o do rapaz; ela raciocina antes com sentimentos oriundos do seu corpo. Em seu comportamento exterior, ela mostra segurança e consciência de si, pois seu corpo astral ajuda seu Eu ainda em vias de desenvolvimento.

Em compensação, o rapaz, entre os quatorze e os vinte e um anos, vive mais em seu Eu; mas este é ainda pouco desenvolvido; falta-lhe a proteção da astralidade que constitui como que um envoltório. Por isso, os problemas do rapaz são mais agudos. Seu Eu ainda frágil choca-se com o mundo; ele é inseguro; suas perguntas (muitas vezes inconscientes) são antes filosóficas do que meramente sentimentais; não se sentindo compreendido, ele se refugia dentro de si, cheio de pudor e do medo de que outros possam penetrar na intimidade de sua solidão.

Os jovens de ambos os sexos são, em geral, impertinentes e agressivos; mas enquanto a agressividade é, nas moças, apenas o resultado da sua exuberância astral, ela decorre, nos rapazes, de uma compensação da sua insegurança. É, portanto, principalmente nos rapazes que a agressividade e o mau comportamento encobrem uma série de problemas, frustrações e dramas muito mais intensos do que nas moças.



Para prevenir situações excessivas, convém cultivar na pré-puberdade, no caso dos rapazes, a coragem, a sensação da própria força, e no caso das moças, a religiosidade e uma moralidade baseada na pureza. Para quem sabe observar mais intimamente, os rapazes de quatorze a vinte e um anos aparentam freqüentemente um "empalidecer" psíquico, apesar de seu "machismo" exterior, enquanto as moças, não obstante sua aparente segurança e vaidade, parecem "enrubescer" interiormente — pequenas sutilezas que facilitam a compreensão do comportamento tão complexo e contraditório dos adolescentes nessa faixa etária.

O despertar do julgamento próprio conduz a um impiedoso espírito de crítica. O adolescente quer julgar por si mesmo. Ele tem prazer em pôr em dúvida as opiniões dos outros, em questionar seus motivos. Resulta daí o cruel despertar de pais, professores e pedagogos em geral que não tiveram, até os quatorze anos, nenhuma dificuldade em dirigir os jovens na base da simples autoridade, e que constatam, estupefatos, a súbita revolta desses mesmos jovens contra essa mesma autoridade e sua recusa em admitir valores, critérios e ponderações cujo fundamento não tenham aceito por raciocínio próprio.

Ai do professor que, nessa altura, não sabe resistir ao exame impiedoso dos seus alunos! Ele vale, a partir da transformação dos quatorze anos em seus discípulos, pelo que realmente é, intelectual e moralmente. Para os jovens é uma desilusão constatar que seus pais e mestres não são, na realidade, o que acreditavam que fossem. Mas os jovens querem a honestidade e a verdade, mesmo que isto implique na perda de ilusões humanas e de ideais. Querem que o mundo seja verdadeiro.

Os abismos e a falta de compreensão entre as gerações nascem, muitas vezes, da incapacidade dos "velhos" para corresponderem à imagem ideal que os jovens inconscientemente deles fizeram.

O princípio pedagógico da autoridade, tão certo e útil durante o segundo setênio, deixa de ter, portanto, qualquer valor durante o terceiro. Ao contrário, invocar qualquer autoridade sem possuir a justificação para isso provoca uma atitude de revolta. Poderíamos dizer que *o princípio pedagógico do terceiro setênio é o reconhecimento das reais qualidades do educador, e em particular da sua capacidade intelectual e da integridade moral.*

Até a puberdade, o jovem viveu num estado de identificação, de participação meio inconsciente com o mundo. Intelectualmente,

ele sabia da existência desse mundo, mas ao mesmo tempo a intensa vida sentimental fazia com que esse mundo o absorvesse.

Aos quatorze anos, o Eu nascente provoca no jovem a consciência do seu próprio existir. Ele começa a sentir-se como um Eu, e a vivenciar o mundo como um não-Eu. Já vimos que a autoconsciência é uma das características mais incisivas do Eu. Sua realização não se efetua sem lutas ou crises, e a turbulência da puberdade e dos anos seguintes é, em última análise, o aspecto exterior dessas crises. É uma luta decisiva onde o jovem mal armado e mal preparado sai vencido ou se deforma.

Se a evolução, até esse momento, tiver sido harmoniosa, o adolescente vencerá essa crise existencial, alcançando o equilíbrio entre o "dentro" e o "fora", isto é, entre o ensimesmar-se e a integração no mundo ambiente e no meio social. O mais importante é que tudo se processa na maior lucidez e consciência. O que se evitava fazer nos setênios anteriores, isto é, tornar o jovem plenamente desperto e consciente, torna-se agora mister, e o adolescente será tanto melhor preparado para a nova atitude perante a vida, quanto mais se teve o cuidado de não desperdiçar e deturpar essas forças prematuramente.

No adolescente, dos quatorze anos em diante, também deve reinar o idealismo. Mas será um idealismo mais consciente. O jovem escolherá seus ideais de acordo com sua personalidade, e fará um esforço mais intenso e seguido para alcançá-los. O que no jovem de sete a quatorze anos era apenas fantasia, transformar-se-á no adolescente em criatividade consciente e em perseverança na busca de um ideal.

O período que culmina com a maturação de toda a personalidade, aos vinte e um anos, deve trazer para o educador, como tarefa principal, a síntese harmoniosa de todas as qualidades de seu discípulo. Isso significa, de um lado, a harmonização das forças anímicas: do pensar, do sentir e do querer. Um pensar dirigido por um querer sereno, um querer domado por um discernimento inteligente, tudo isso permeado com sentimentos fortes mas não egoístas: eis o ideal que o educador deveria almejar. Evidentemente, ele respeitará a individualidade de cada um dos seus alunos. Longe dele a idéia de fazer deles apenas decalques de si próprio.

*Além dessa harmonização das qualidades dos seus alunos, o professor deve almejar a sua perfeita integração no mundo.* Este deve continuar a ser para o adolescente uma fonte de admiração e de enigmas. Nada pior do que fazer nascer na cabeça do jovem a idéia de que o mundo pode ser facilmente conhecido em sua totalidade; que constitui apenas um mecanismo regido por leis quantitativas. A admiração e a veneração deveriam ser sem-



pre sentimentos básicos na alma dos adolescentes. Tudo isso, naturalmente, sem falso sentimentalismo! Os sentimentos devem nascer espontaneamente de um conhecimento da realidade inteira.

De outro lado, os adolescentes deveriam conhecer a existência humana em seus aspectos práticos. Isso não significa apenas a tecnologia moderna, as ciências exatas e humanas, mas principalmente a realidade social e os problemas angustiantes da humanidade. Tudo isso não apenas em teoria e através de livros, mas por uma participação ativa. Veremos mais tarde que muito pode ser feito nesse sentido, na educação escolar.

Desse discernimento da realidade deve nascer no jovem uma fixação de metas para sua própria vida futura. Ele deve ser "engajado" de uma forma ou de outra. Ao invés de sair da escola com a cabeça cheia de informações e com o coração cheio de tédio, o adolescente deve ser formado no sentido de desejar, com todas as fibras de sua personalidade, fazer uma contribuição para o progresso do mundo. Eis o idealismo conduzido à vida prática. O jovem que se sente engajado num trabalho pelo bem da humanidade, deixará de ser introvertido e de sucumbir à tendência, própria dessa idade, de só fixar a atenção nos próprios problemas pessoais e de desenvolver, no melhor caso, um esteticismo sutil, mas profundamente anti-social.

Ora, o indivíduo não existe por si só. Ele faz parte de uma comunidade social, e *toda verdadeira educação deverá desenvolver no ser humano o respeito ao próximo — corolário da afirmação do próprio Eu — e o senso da responsabilidade social de cada um.* Estas são as metas de toda educação — ao mesmo nível dos conhecimentos exigidos pelos regulamentos escolares.

Nos dias de hoje, o erotismo e a agressividade (como sede de poder) dos jovens são considerados não só como os problemas fundamentais da adolescência, mas como algo natural, inerente a essa idade. Enquanto ninguém pode negar a gravidade desses problemas, a segunda parte da afirmação que precede merece um exame mais demorado. Rudolf Steiner foi um dos primeiros, senão o primeiro, a chamar a atenção para o fato de que só uma educação pobre, materialista e ignorante no que se refere ao verdadeiro desenvolvimento da criança, pode ser culpada por ambos os fenômenos. Nem o erotismo desenfreado, nem a agressividade dos jovens, podem ser considerados como algo natural, inerente à idade; e todos os que fazem dessa interpretação uma ciência, ou, pior ainda, uma filosofia de vida, deturpam a verdade de uma forma deplorável. Que o sexo e um certo espírito de crítica e de revolta tenham seu lugar na evolução juvenil, ninguém o nega; e nas páginas que precedem, procuramos explicar esses fenômenos naturalmente; mas a ênfase que se lhes dá hoje em dia, o quase culto que se lhes dedica, são as piores aberrações da psicologia e

da sociologia presentes. O que não passa de epifenômeno, de conseqüência de um sistema educacional (ou mesmo de toda uma civilização) falho e deturpado, é erigido em fenômeno natural e idolatrado de uma forma que retroage sobre a juventude e faz dela a vítima de um processo atrás do qual podem ser vislumbradas forças ocultas da pior espécie. A permissividade em matéria sexual, o lucro fabuloso que o sexo traz para amplos setores da produção intelectual comercializada (livros, revistas, TV, moda, narcóticos, etc.), a posição central que o erotismo e a agressividade ocupam em pseudofilosofias e pseudociências de triste pobreza mental, a conscientização artificial do sexo na vida dos jovens, desde a "educação sexual" das crianças na escola até a pornografia que tomou conta das bancas de revistas e dos divertimentos e passatempos, tudo isso aparece ao observador um pouco prevenido como um ataque à autêntica imagem do ser humano. Deixemos de lado aqui a intencionalidade desses ataques concentrados, mas estejamos conscientes de que só uma educação baseada no conhecimento da natureza do homem, como ser *biológico-anímico-espiritual*, é capaz de estabelecer valores, critérios e técnicas que possam inverter o triste *trend* ao qual assistimos atualmente.

Rudolf Steiner não mencionou nesse contexto as drogas, problema que tinha, em sua época, apenas uma importância marginal. Mas tudo que acaba de ser dito aplica-se igualmente a este problema. Como o sexo, as drogas ocupam o vazio criado pelo tédio, pela atrofia da vida sentimental, e pela falta de engajamento, conseqüências de uma educação que vê no homem apenas um animal "um pouco mais inteligente".

Não podemos terminar este capítulo sem dedicar um pensamento ao conceito tão usado e abusado de "liberdade". Em suas relações escolares e outras, o adolescente deve ou não ter "liberdade"? A resposta não é fácil.

De um lado, *toda educação digna desse nome deve conduzir o ser humano à capacidade de determinar-se a si próprio*, de fixar as metas da sua vida. Mas essa capacidade pressupõe o pleno desenvolvimento do Eu, o qual, como sabemos, só se realiza (se é que se realiza...) aos vinte e um anos.

De outro lado, a "autoridade", princípio pedagógico apropriado durante o segundo setênio, não funciona mais depois da puberdade. Nessa situação, para que ainda possa existir educação, o princípio da autoridade tem que ser substituído por outro: é o reconhecimento espontâneo, por parte do aluno, de que o educador é uma personalidade de grandes qualidades à qual vale a pena submeter-se numa relação mestre-discípulo. É pelas suas qualidades intelectuais e morais que a personalidade do mestre deve



ser livremente aceita. Isso significa que o mestre deve ser "alguém". Mas uma qualidade o adolescente preza acima de todas as outras: é a honestidade. Vendo que o educador se esforça, que não quer parecer mais do que é, e que respeita o jovem, este o aceitará sem dificuldade, desde que a educação anterior tenha sido elaborada de acordo com as leis do desenvolvimento humano. Pois, em seu foro íntimo, o adolescente anseia ainda por encontrar alguém a quem admirar; ele quer aprender e desenvolver-se; e quer ser compreendido. O que não quer é ser dominado. O bom educador saberá dosar conforme a idade e a personalidade do discípulo, quanta "liberdade" lhe poderá consentir. E, sobretudo, fará sentir ao jovem que a liberdade não é apenas um direito, mas implica em muitas responsabilidades; que existe a "liberdade de...", mas também a "liberdade para...".

# RETROSPECTIVA

## 1 — O CAMINHO ATÉ O PENSAR CONCEITUAL

Nesta altura, um fato parece estabelecido de forma indubitável: uma educação que merece esse nome não é possível sem um profundo conhecimento do desenvolvimento do ser humano em formação. A nós parece coerente um conhecimento que considera o homem em seu tríplice aspecto: biológico, anímico e espiritual, tal como o faz a Antroposofia. Senão, a psicologia genética pode chegar, no máximo, a fazer divisões em períodos arbitrários, ou fases que se referem a apenas um ou outro aspecto da personalidade (por exemplo, o pensar, a memória, etc.).

Uma coisa parece evidente: deve-se dar atenção à evolução. *Uma* das metas, embora não a menor, é fazer o homem chegar ao pensar conceitual, pois é esse que caracteriza o homem.

O erro consiste em já ensinar a criança a pensar conceitualmente. Ela justamente *não* deve receber conceitos prontos, mas sim, ter uma vida anímica intensa em todos os seus aspectos. Em vez de receber conceitos, ela deve aprender a tirar conclusões. Forçar a criança, antes dos quatorze anos, a mover-se mentalmente apenas em abstrações, equivale a arruinar a sua personalidade anímica. É um longo caminho que conduz ao julgamento racional, que molda a formação anímica. O raciocínio se exprime por meio de sentenças; a criança deve, portanto, adquirir a capacidade de formar e de usar sentenças. Ouve o professor pronunciar sentenças, e, através da fala, aprende a fazê-lo; cada sentença que a criança ouve ou formula, acrescenta algo aos seus hábitos anímicos. Daí a importância da técnica da fala e da formulação



de sentenças; tudo isso atua até sobre o corpo físico. Conceitos prontos, não digeridos, são uma das causas da massificação, pois não houve o esforço abstraidor individual da criança para chegar à meta final do conceito partindo das suas vivências de situações concretas.

Naturalmente não se pode evitar dar também à criança em idade escolar uma variedade de conceitos. Mas que estes sejam, ao menos, vivos e capazes de transformar-se! É sempre melhor caracterizar do que definir. O que é "definido" corre o risco de ser "definitivo". E como é que pode haver crescimento mental num adolescente que vive num mundo de conceitos definitivos recebidos desde a sua primeira escolaridade? Deixe-se a atividade científica e filosófica, à medida que trabalha com conceitos bem definidos, para depois da puberdade. Exemplo: a dilatação de corpos sólidos, líquidos e gasosos sob o efeito do calor, pode ser ilustrada por muitos exemplos e experiências práticas. Mas a lei abstrata e unilateral "sob o efeito do calor, todo corpo...", com suas implicações quantitativas, convém ser adiada para depois da puberdade.

Todo professor deveria estar cônscio da relatividade de certas "verdades". Tomemos a ortografia: suas verdades e, portanto, suas regras, são puras convenções. O que vale, para a formação do jovem, são os conceitos autênticos; é neles que se deveria principalmente insistir. Mas mesmo estes podem — e devem — ser apresentados aos jovens de menos de quatorze anos, dentro de uma "aura" de sentimentos.

Convém lembrar mais uma vez que o desenvolvimento humano vai da inconsciência total do recém-nascido à consciência total do jovem de vinte e um anos, passando por uma faixa de "semi-consciência", que é justamente aquela do segundo setênio ou do ensino de 1.° grau.

Paralelamente, a identificação da criança com o mundo envolve até o distanciamento total que caracteriza a observação científica. No meio, uma participação que oscila entre a ligação sentimental e o discernimento objetivo.

Só a consciência total permite ao indivíduo ser um ente completamente responsável e livre. Embora os adolescentes vislumbrem e cobicem essa situação logo que entram na puberdade, é só aos vinte e um anos que a merecem.

## 2 — A LEI DA METAMORFOSE

O animal não possui Eu. Por isso não é capaz de "aprender". Ele permanece sempre o mesmo, estando "pronto" e "perfeito" desde o início de sua existência (com exceção de certos vertebrados superiores). Seu caminho está traçado; embora possa haver neces-

sidade de certos acontecimentos sem os quais o desenvolvimento permanece imperfeito (ver os trabalhos de Konrad Lorenz).

O homem é um ser temporal. Ele se transforma, e vem a tornar-se outro, dé acordo com suas vivências. Possui um cerne da sua natureza, que é o Eu; a presença deste garante muito mais que a simples linearidade da existência; constitui um centro de transformações, de sublimações, de reminiscências, etc. Algumas delas correm com plena consciência, outras se realizam em camadas mais ou menos profundas do inconsciente. *Conhecimentos transformam-se em aptidões, sentimentos em ações morais, imagens em forças ou defeitos físicos.*

A mera linearidade do desenvolvimento ignora essas transformações ou metamorfoses. Rudolf Steiner apontou para uma infinidade delas. E a ciência moderna seguiu-o empiricamente, sem se dar a pena de acompanhá-lo na pesquisa dos "porquês". Vejamos alguns exemplo: as relações entre o andar, a fala e o pensar; fenômenos de psicomotricidade em geral; relações entre os "sentimentos" do segundo setênio e a moralidade do terceiro; entre os ritmos e a segurança; entre a sensação de segurança do infante, e a atuação autônoma do adulto.

Uma ciência que ignora a verdadeira estrutura do ser humano não pode descobrir essas relações sutis. Ou ela julga o homem um ser unitário, ou perde-se em detalhes sem nexo nem coerência. Como autêntico continuador de Goethe (que introduziu a palavra *metamorfose* como termo das ciências naturais), Rudolf Steiner fez da metamorfose um dos princípios básicos de uma antropologia que abrange o material, o biológico, o psíquico e o espiritual, desde sugestões para a alimentação até esta linda imagem: "*Só as mãos que aprenderam a rezar na infância saberão abençoar na velhice.*"

É por isso que a pedagogia Waldorf abrange tantos campos e contém tantas sugestões que, à primeira vista, nada têm com a imagem do homem à qual pretende conduzir o indivíduo. O fato é que ela conhece as inter-relações e interdependências. Ela é como que um tratamento ou até uma profilaxia contra muitos males da nossa civilização.

## 3 — PERSONALIDADE, HEREDITARIEDADE E DOENÇAS INFANTIS

Qual é, no contexto das idéias de Steiner, o papel da hereditariedade?

A essência do ser humano é a sua parte anímico-espiritual. Esta é a verdadeira enteléquia. Ela se une para uma encarnação, com um envoltório corpóreo: os corpos físico e etérico. Enquanto o corpo etérico atua, em grande parte, de acordo com os impulsos



recebidos do corpo astral e do Eu, o corpo físico é fornecido pelos pais. Parece ser algo completamente estranho, embora antes do nascimento e mesmo antes da concepção, os pais, considerados como os "fornecedores" do corpo físico, recebam influências espirituais do ser humano que se apronta para a encarnação. O corpo físico não é, portanto, totalmente estranho, apenas até certo grau.

Por isso, o corpo etérico, através do qual se manifesta a parte anímico-espiritual da criança, dedica-se durante o primeiro setênio a plasmar o corpo recebido por hereditariedade, tornando-o mais afim ao Eu que se encarnou. Essa "luta" não se trava apenas ao nível da "substância"; trata-se, antes, da implantação de características altamente individuais num modelo que tem a função de "substrato". Dependerá da força do corpo etérico conseguir ele superar ou não a hereditariedade. Algumas pessoas parecem-se muito com seus pais ou avós, outros, não; outras são parecidas no começo da vida e depois deixam de sê-lo.

A referida "luta" conduz, em geral, a situações de tensão, que se descarregam em reajustes violentos. São as chamadas *doenças infantis* (sarampo, catapora, etc.), que não devem, portanto, ser consideradas como simples fenômenoos patológicos, mas sim como sinais de um processo necessário e benéfico. Essas doenças fazem parte do "karma" da criança. Não deveriam ser inibidas por meio de vacinas; deveriam, sim, ser controladas, para não levarem a situações clinicamente graves. Em geral, as doenças infantis trazem, após sua fase de erupção violenta, um progresso visível ao estado geral da criança.

Que essas doenças não irrompem casualmente, mas têm, em determinado momento, uma função a cumprir, demonstra-o o fato de que nem todas as crianças as "pegam", mesmo quando intencionalmente expostas ao contato com crianças doentes, portadoras dos germes patogênicos. Aí a constelação kármica simplesmente ainda não está presente, e o bacilo ou vírus sozinho não basta para provocar a doença. De outro lado, quando a doença aparece num adulto, isto é, numa idade onde o "ajuste" dos corpos não é mais possível, ou, pelo menos, é dificultado pelo seu "endurecimento", a situação clínica apresenta logo um aspecto de certa gravidade.

## 4 — DO DESENVOLVIMENTO DO "EU" AO RESPEITO AO "TU"

O pedagogo acha-se às vezes em presença de crianças que, por hereditariedade ou graças à sua enteléquia, apresentam dons e inclinações unilaterais. Que fazer com pequenoos gênios musicais, com engenheiros em miniatura, com geniais jogadores de xadrez de oito anos? O educador nunca deve "podar" dons, mas

sim, procurar harmonizar e compensar as unilateralidades, pelo cultivo de outras habilidades, menos desenvolvidas. Tudo dependerá da sua perspicácia e do seu tato: ele terá que auscultar até que ponto a unilateralidade é kármica; oferecer à criança meios de "arredondar" e completar suas disposições, mas sem forçá-la a isso. Em outras palavras: o educador, mais uma vez, terá que recorrer às suas qualidades de "artista".

É esta, aliás, a sua grande tarefa: ajudar o discípulo a realizar sua própria personalidade. Isto significa que deve ter a sensação de que possa haver entre seus pequenos alunos alguém que lhe seja muito superior. Nenhuma criança é uma "tábula rasa", como afirmam os behavioristas, discípulos de John Locke; cada uma traz consigo um longo passado de encarnações. Cabe ao professor fazer com que a presente encarnação seja a melhor continuação possível dessa seqüência.

O que há de individual num ser humano não é logo visível. Aparecerá no decorrer dos três setênios — desde que não haja um ambiente que torne essa eclosão impossível. De um modo geral, os dois primeiros setênios servirão para levar "o mundo" a cada criança: preparam-se dessa forma opções para o terceiro setênio, onde o Eu, isto é, a personalidade espiritual, desabrochará; é nessa altura que a autêntica enteléquia aparecerá. A melhor maneira de preparar essas opções consistirá no desenvolvimento de uma rica vida sentimental durante o segundo setênio.

Inúmeros são os fatores que ameaçam em nossa época o desabrochar da verdadeira personalidade. Não é por acaso que se fala tanto em massificação, isto é, em nivelamento de tudo que possa haver de individual num ser humano. As imagens estereotipadas dos meios de massa, a avalanche de sons e ritmos, a animalização dos instintos e a mecanização do pensar; outros tantos golpes para massacrar a individualidade.

Entre as contramedidas, uma educação de acordo com a verdadeira natureza ocupa o primeiro lugar. Ela implica, partindo da afirmação do próprio "Eu", o respeito ao "Tu", a auto-integração na genuína responsabilidade social e a positividade perante o mundo — a qual não exclui a crítica justificada (desde que o espírito crítico, que contém um elemento destruidor, não seja cultivado em jovens antes da puberdade).



# OS TEMPERAMENTOS

Embora cada ser humano leve o marco indelével do seu Eu, existem tipos humanos baseados na constelação dos seus componentes, e que não devem ser confundidos com as raças nem com os tipos humanos postos em evidência por Kretschmer, C. G. Jung e outros. Trata-se dos quatro "temperamentos". Quando notamos num indivíduo a predominância de um "temperamento", a causa mais íntima é, via de regra, uma falta de harmonização entre as duas "correntes" que compõem a sua personalidade total, isto é, a reencarnação e a hereditariedade. Convém deixar bem claro que é raro encontrar-se um indivíduo que represente um determinado temperamento de forma pura. Em geral, coexistem na mesma personalidade traços de dois ou mais temperamentos. Na caracterização que se segue, procuraremos descrever os tipos mais ou menos "puros".

A *criança sangüínea* pode também ser chamada de "aérea". Seu corpo leve e ágil parece viver acima do chão. Nunca pára durante muito tempo, seus movimentos consistem em pulos; quando cai, não chora senão durante alguns segundos para logo voltar à alegria, que é seu estado predominante. Assim como não põe os pés firmemente sobre o chão, tampouco se fixa a uma ocupação. Da mesma forma, não se prende durante muito tempo a uma tarefa. É geralmente inteligente, mas carece de perseverança e de concentração. Não gosta de comida pesada, e tem uma predileção por alimentos azedos e picantes. Adormece facilmente, e acorda rapidamente. De modo geral, sentimos nela um predomínio do elemento aéreo, isto é, dos processos da respiração e circulação. Em casos extremos, seu caráter tem uma tendência

doentia para a superficialidade e para interesses fúteis. Não é pela força que o adulto consegue dominar esse temperamento. Ele tentará prender o interesse da criança sangüínea a uma ocupação ou a uma pessoa através de uma inclinação afetiva. Se ela for tomada de um verdadeiro amor, fixar-se-á mais demoradamente no objeto de sua afeição.

Convém lembrar que a infância em geral tem algo sangüíneo em comparação com as outras idades. É uma característica da criança não ligar-se com extrema seriedade àquilo que a circunda. A alegria e uma inconstância graciosa — lembrando um pequeno passarinho — são qualidades que, mantidas dentro de certos limites, sempre nos sensibilizam, provindas de qualquer criança.

O *temperamento melancólico* é, em todos os sentidos, oposto ao sangüíneo. Em vez da leveza e da alegria, temos o peso e a tristeza. A criança melancólica foge ao contato com o mundo ambiente. Ela cria dentro de si um mundo imaginário em que gosta de isolar-se, embora esteja, no fundo, ávida de afeição e de compreensão. Seu próprio corpo parece ser um fardo. Seus movimentos são lentos e desajeitados, contrastando com a agilidade da criança sangüínea. Por isso, a criança melancólica não é, em geral, facilmente aceita pelos colegas; isso reforça sua tendência à solidão e ao ensimesmamento. Não tendo contatos fáceis com o mundo real, ela cria dentro de si, um mundo imaginário onde lhe cabe o lugar de honra e de destaque que não consegue ocupar na vida: a criança se transforma em herói, em princesa, em autor de infinitas proezas.

O ensimesmamento conduz a um egocentrismo exagerado. Como o corpo não é dominado pela criança, ele se transforma em algo pesado e hostil. A criança melancólica tem uma tendência para doenças, qualquer dor ou mal-estar a arrasa, e ela se compraz, de certa forma, no papel de um pequeno mártir. Sua sensibilidade, tanto física como psíquica, é extrema.

O melancólico come pouco e sofre, muitas vezes, de problemas de digestão. Em compensação, gosta de doces e de balas. Sua vontade é fraca, ele leva muito tempo para acordar, e adormece com dificuldade. Em geral, a criança melancólica tem horror ao frio, aos exercícios físicos, aos jogos violentos.

A amargura diante da vida reflete-se na denominação deste temperamento: melancolia significa a presença de "bílis preta". A melancolia só pode ser superada por muito calor: seja pelo afeto e compreensão que vem de fora, seja por um calor da alma que nasce quando a criança tem a sua atenção desviada para outras pessoas que sofrem ainda mais do que ela própria. Daí o seu pendor para contos tristes e sentimentais. Em vez de exercícios esportivos violentos, convêm fazê-la participar de movi-



mentos rítmicos e musicais; sua arte preferida, aliás, é a música.

Enquanto o temperamento sangüíneo está relacionado com o elemento "ar", o melancólico tem grande afinidade com o peso da matéria sólida, isto é, com o elemento "terra".

Não é difícil convencermo-nos da ligação entre o *temperamento colérico* e o "fogo". A criança colérica é em geral pequena e atlética. Seus membros são curtos, a nuca forte e grossa, de modo que todo o corpo contém algo da força concentrada e retida de um touro. Mas esse período de concentração não dura muito. À primeira ocasião, o colérico "estoura" numa atitude de violência descontrolada fora de proporção com a causa do incidente. Uma vez terminado o acesso de raiva, o colérico será o primeiro a lamentar seu comportamento, e tomará as melhores resoluções — até a próxima vez.

É nesses intervalos que o colérico é acessível; tentar retê-lo, ou argumentar com ele durante a explosão é inútil e serve apenas para torná-lo ainda mais furioso. Mas, nos intervalos "normais", ele sofre da sua falta de autocontrole. Em geral, seu temperamento tem também muitos aspectos positivos: é uma criança responsável, perseverante, corajosa e aplicada. Nem sempre aprende com facilidade, mas sua energia é dirigida tanto a ela própria quanto ao mundo exterior. Todo o seu ser é dominado pela vontade, e ela joga toda a sua personalidade para realizá-la. O colérico é o líder nato; seus conceitos de moralidade são simples e, às vezes, simplistas: o mal tem de ser contido com toda a energia.

O tratamento do temperamento colérico requer muita paciência e compreensão. Reagir com violência apenas faz a situação piorar. A melhor maneira de canalizar o excesso de forças represadas consiste em impedir o represamento: exigir da criança colérica grandes esforços físicos, até o limite da sua capacidade. Convém até colocá-la em situações em que suas forças são insuficientes para levar a cabo uma tarefa; nesse caso, ela será tomada de um sentimento benfazejo de vergonha, ao constatar que não é o "tal", vencedor de todos os obstáculos.

Como o colérico faz questão de ignorar qualquer acesso de sentimentalidade, outra abordagem deste temperamento difícil e complexo consiste em desenvolver nele sentimentos de carinho e amor. Se o colérico encontra ideais e objetos elevados para sua veneração, seu autocontrole será mais fácil. Nunca se deve tratar coléricos com ironia ou críticas mesquinhas, pois, atrás das aparências duras e violentas, em geral se esconde uma alma delicada e sedenta de carinho.

Na *criança fleumática* observamos uma nítida preponderância dos processos "viscerais", isto é, do elemento "água". O corpo gorducho, a sonolência quase crônica, a falta de interesse para com o que acontece ao seu redor, indicam que o fleumático está

absorvido por seus processos metabólicos. Vive num sonho constante, do qual detesta ser tirado. Sua fantasia é medíocre, mas, em compensação, ele é muito ordeiro e perseverante. Aliás, seria errado considerar no temperamento fleumático apenas os lados negativos. A constância dos sentimentos conduz a uma bondade em relação aos colegas, e a uma fidelidade fora do comum. Atrás da impassividade da sua expressão esconde-se muitas vezes uma inteligência prática considerável, e a lentidão em captar impressões e conhecimentos novos é compensada pela perseverança, pela calma e pelo espírito metódico.

O fleumático também é um introvertido; mas ele não sofre disto, como o faz o melancólico; ele aprecia não ser incomodado. Grande parte da sua atenção se concentra na comida e na alimentação — primeira fase dos processos metabólicos que predominam em seu temperamento. Nas atividades artísticas, aparece freqüentemente um senso estético bem desenvolvido; contudo, a força do fleumático estará menos na inspiração genial do que na execução esmerada e na regularidade de exercícios.

O tratamento do fleumático consiste principalmente em despertar-lhe a consciência e a atenção. Como tem tendência para dormir muito, devem-se reduzir as horas de sono. Em vez de sopas, pudins e doces que ele adora, convém aumentar o consumo de frutas, saladas e alimentos bem salgados. De modo geral, é preciso lutar contra a gordura e exigir movimentos físicos.

Em geral, o professor terá em sua classe um equilíbrio entre os quatro temperamentos. Sua arte consistirá em atingi-los todos de maneira igual. Se ele se dirige de preferência aos alunos de um determinado temperamento, os outros vão criar-lhe problemas sérios. Donde a necessidade de atuar sobre todos. Esta capacidade deve ser desenvolvida, pois o professor terá, graças à sua própria índole, uma instintiva propensão para um ou outro temperamento. Um dos meios recomendados por Rudolf Steiner consiste em agrupar os alunos na sala de aula conforme os temperamentos, sentando-os juntos. Desse modo os sangüíneos, por exemplo, ficariam mais calmos, cansando-se mutuamente com sua turbulência; e os fleumáticos, exasperados pela indolência dos seus respectivos vizinhos, ficariam mais "nervosos" dentro das suas possibilidades.

De qualquer forma, o conhecimento dos vários temperamentos ajuda o professor a compreender os alunos e seu comportamento.



# Terceira Parte:

# FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS GERAIS DA PEDAGOGIA WALDORF

# ENSINO EM CRISE

Nada mais difícil do que determinar, em poucas palavras, o que poderia ser o fundamento e a meta de uma pedagogia. Quando discursava, em certa ocasião, sobre as características da sua pedagogia, o próprio Steiner afirmou ser necessário discernir as causas íntimas que agem *atualmente* na natureza humana, para integrar o ser humano *corretamente* na vida social, como ser formado de corpo, alma e espírio.

A pedagogia Waldorf não pretende ser, à primeira vista, original ou revolucionária. Suas qualidades excepcionais só aparecem quando se compara seu fundamento tão simples e lógico com aquilo que a educação, e particularmente o ensino escolar, vieram a ser em nossa sociedade civilizada do século XX. Não é exagerado afirmar que a crise de educação é, no mundo inteiro, assunto que beira a calamidade. Basta ouvir, entre milhares de vozes, a de um Illich, que se expressa em formulações contundentes (em *Deschooling Society*): "A indústria do saber...", "O conhecimento é uma mercadoria que se oferece no mercado da instrução...", "Os valores institucionalizados que a escola instila são de natureza quantitativa. A escola introduz os jovens num mundo em que tudo é mensurável, também sua fantasia e até o próprio homem...", "A escola pretende desmembrar o ensino em compartimentos, embutir no aluno um currículo composto desses blocos pré-fabricados e ler o resultado numa escala internacional".

Mesmo um pedagogo da envergadura de um Heinrich Roth (em *Paedagogische Anthropologie*) reconhece que a educação comum não sabe exatamente quais são suas metas pedagógicas, — se são materiais, cognitivas, sociais ou afetivas.

Depois de ter sido, durante muito tempo, uma disciplina da filosofia, a pedagogia teve um curto período de autonomia; atualmente vive fazendo empréstimos à psicologia, à psiquiatria, à biologia, à cibernética, à zoologia experimental e outras ciências, o que demonstra ter ela perdido completamente de vista seu objeto primitivo, ou seja, a formação do ser humano. De ciência veio a ser um conglomerado eclético de receitas espúrias.

Poderia surgir então a idéia de que, já que não existe ponto de partida uniforme, as necessidades práticas deveriam, através de uma avaliação dos resultados, influir favoravelmente sobre o conceito e conteúdo do ensino. Podemos imaginar que a apreciação de um sistema educacional possa ser feita por aqueles que recorrem à colaboração e ao trabalho dos ex-alunos do mesmo, havendo então uma pressão da sociedade no sentido da correção de eventuais falhas.

Mas nem isso acontece! O que esperam a indústria, as demais empresas econômicas, as instituições de pesquisa, etc., de um jovem colaborador? Que seja capacitado, pelos seus estudos escolares e universitários, a vencer em situações para as quais ainda não existem normas de comportamento; que seja capaz de formar opiniões, mas ao mesmo tempo de revisar constantemente juízos bitolados ou antiquados, já que todos os conhecimentos se tornam obsoletos, num ritmo cada vez mais rápido. Em outros termos: que seja criador, disposto a abordar novos problemas, e que possua espírito de iniciativa. Mas as queixas constantes das referidas instituições consistem no fato de que nem essas exigências são cumpridas por aqueles que recebem atualmente a formação tradicional. O "material humano" que sai das escolas tradicionais é, segundo essas instituições, pessimamente preparado para enfrentar as exigências da vida profissional. E do preparo moral, da personalidade global, da integração e do idealismo social, nem se fala.

Na própria era da tecnocracia, o ensino criado por esse sistema não é capaz de satisfazer nem as exigências do próprio sistema. Parece evidente haver algo fundamentalmente errado, e esse algo, na opinião da pedagogia Waldorf, é o conceito biologista do ser humano e a cosmovisão materialista que dominam a educação.

A isso acresce outro fator: desde o berço, o homem moderno está acostumado a uma total passividade mental: os meios de massa lhe servem notícias, divertimentos e *slogans* prontos; ele vive em apartamentos sem personalidade, em meio a móveis e objetos fabricados em série; as imagens que o circundam (graças à publicidade), as opiniões que ouve, tudo isso o transforma num mero consumidor cuja única iniciativa consiste, a rigor, em escolher entre várias opções igualmente prontas. Sendo solicitado só



de fora, sem fantasia nem engajamento próprios, com o pensar reduzido a um raciocínio mecanizado (pelo cientificismo que culmina no computador), sua criatividade acaba sendo totalmente atrofiada.

Ora, essas tendências do mundo adulto também dominam o ensino e a pedagogia no mundo inteiro. Mesmo onde não há totalitarismo político, reina o totalitarismo mental. E como ocorre com freqüência, os que anonimamente integram essa ordem e constituem uma engrenagem dentro dela, julgam-se colaboradores de uma obra maravilhosa e acenam com visões de paraíso terrestre.

No meio de tal conformismo existem, felizmente, vozes que se erguem contra esse *trend*; movimentos que querem alertar a consciência do homem contra os perigos que o ameaçam; e impulsos práticos que se lhe opõem. Um deles é a pedagogia Waldorf.

O sentido da pedagogia Waldorf é bem definido: ela resulta da Antroposofia, em geral, e, em particular, do que esta tem a dizer sobre o desenvolvimento da criança. Isso não significa que se lecione Antroposofia nas escolas Waldorf. Ao contrário: como veremos a seguir, todas as religiões podem ter seu lugar nas escolas Waldorf. Aliás, a Antroposofia não é uma religião; é uma visão do Universo e do Homem obtida segundo métodos científicos. Dessa cosmovisão decorrem a imagem do mundo, a própria existência das escolas Waldorf e o trabalho de seus professores. Mas ela não é ensinada aos alunos: respeita-se a liberdade espiritual destes e de seus familiares.

De acordo com essa cosmovisão, o mundo e toda a existência têm um sentido. Nada é obra do acaso! O Homem, fazendo parte do Universo, também tem estrutura, e sua existência tem "sentido". Ele se projeta na "Humanidade". Esta palavra, em português, significa "qualidade do que é humano", mas também "conjunto de todos os homens". A pedagogia Waldorf aceita-a em ambos os sentidos. De fato, a Antropologia elaborada por Steiner tem por objeto o homem como indivíduo. Mas a pedagogia Waldorf não se limita a essa visão; baseia-se, fundamentalmente, no encontro entre homens; em primeiro lugar, aquele entre o professor e aluno. Toda a pedagogia está pois, centrada neste fenômeno arquetípico, ao mesmo tempo humano e inter-humano: *a relação aluno-professor — ela é o cerne da pedagogia Waldorf.*

# O PROFESSOR, REALIZADOR DA PEDAGOGIA WALDORF

São os professores que "representam" a pedagogia, praticando-a, e cada professor Waldorf enfrenta seus alunos partindo desse conceito geral. Ele deve estar consciente dessa sua atuação como um dos pólos do binômio "professor-aluno". Levando em conta todo o contexto kármico, ele se sente encarregado de uma tarefa especial, diante de cada aluno, mormente quando este apresenta problemas.

Cada professor deveria sempre ter presente a evolução do indivíduo e da humanidade, pois participa ativamente de ambas. Ele sabe que cada matéria (da qual ele é mensageiro, para os seus alunos) está integrada num cosmo total. Sabe também que as ciências têm um lugar importante na visão geral do mundo, mas que não a constituem.

Tudo isso lhe dá, em sua existência como homem e como professor, força e segurança, mas também a consciência de uma grande responsabilidade. Ele sente seu karma em suas íntimas relações com os karmas dos seus alunos, dos seus colegas e das comunidades maiores de que faz parte. Desse karma faz também parte a situação espiritual e social da humanidade moderna. A pedagogia Waldorf e suas realizações práticas correspondem a uma necessidade social — o termo considerado em seu sentido mais amplo. As circunstâncias em que a escola foi fundada, o enfoque do ser humano, a "classe" como comunidade, a autonomia do corpo docente e a forma republicana de sua organização (que estudaremos a seguir), tudo isso e muitos outros aspectos da pedagogia Waldorf, eram e são as respostas a desafios espirituais que fazem parte do karma da humanidade atual.



De acordo com a acima citada caracterização de Steiner, o professor deve saber quais as causas íntimas que atuam na natureza humana; e isso não de forma geral e abstrata, pois são as forças que atuam em nossa civilização — *hic et nunc* — que deve conhecer; e a meta do seu trabalho deve ser a de integrar o ser humano na vida social, não de uma forma qualquer, mas "corretamente". Quem medita sobre as várias partes da referida sentença, é tomado de pavor diante da responsabilidade e da imensa tarefa que têm implícitas. O professor se julga impotente diante do aspecto cósmico da sua incumbência.

Apesar disso, o professor não precisa desesperar. Ele deve estar cônscio de que a criança está protegida por forças espirituais, as mesmas que estavam presentes em sua existência pré-natal e que continuam atuando, imperceptivelmente, em seu karma atual. Ele deve também estar cônscio de que seu próprio trabalho, quando bem intencionado, está sob proteção de seres superiores que atuam, inspirando, ajudando. Essa ajuda será mais intensa quando se lembrar de que seu trabalho não visa apenas o intelecto e os sentimentos dos seus alunos, mas tem, por última meta, o seu desenvolvimento espiritual e moral, e a harmonização do anímico-espiritual com o corpo. Sabendo que atua até sobre o sono das crianças, sobre a sua respiração e sobre a consistência do seu corpo, o professor sentir-se-á tomado de dúvidas diante da enormidade de sua tarefa, mas essas dúvidas o tornarão receptivo para ajudas espirituais.

Entre essas ajudas, uma das mais importantes é o conhecimento do homem e dos seus "corpos". Simplificando ao extremo, pode-se dizer que sem um corpo etérico bem ativo, o corpo físico definha; sem um corpo astral (sensação e sentimentos), o corpo etérico "adormece" e na falta de um Eu bem desenvolvido (raciocínio, senso moral) o corpo astral faz com que instintos e paixões predominem. Mas existem ainda outros aspectos muito interessantes: Steiner revelou que cada membro da personalidade do educador atua principalmente sobre o membro imediatamente inferior do discípulo. O corpo físico deste é, portanto, influenciado em suas funções mais íntimas pelas forças que emanam do corpo etérico do professor; o corpo astral, isto é, as emoções e qualidades anímicas deste último, exercem uma influência sobre suas funções orgânicas, e sobre sua índole em geral. Finalmente, a personalidade do professor atua sobre os sentimentos e emoções dos alunos, ou seja, sobre sua organização astral. O único membro do aluno que não recebe influência direta é o Eu, e de fato a personalidade humana, potencialmente livre, só deve seguir seus próprios impulsos.

Já vimos, na segunda parte deste livro, que os vários membros da entidade humana se desenvolvem em épocas diferentes,

atuando sobre o membro imediatamente inferior. À atuação do professor, a qual acabamos de mencionar, acrescenta-se aquela do próprio membro correspondente da individualidade do aluno. Em outras palavras, o professor atua com seu corpo etérico sobre o corpo físico do aluno justamente na época em que o próprio corpo etérico do aluno também plasma o corpo físico, isto é, durante o primeiro setênio. É, pois, a índole, a maneira de ser do educador, que atuam sobre a criança até os sete anos de idade; já no segundo setênio, é a vida temperamental do professor e as emoções que dela irradiam que agem sobre o corpo etérico dos alunos; e o Eu do educador, sua personalidade intelectual e moral, provocam no terceiro setênio as reações emocionais da astralidade dos alunos. Exigem-se, portanto, qualidades e capacidades diferentes de uma professora de jardim da infância, do primeiro grau ou de um professor de colégio, ou até de universidade. As causas íntimas dessa situação estão, por sua vez, ligadas aos três princípios pedagógicos descobertos por Steiner: a imitação no primeiro setênio; a autoridade baseada no amor, no segundo, e o juízo próprio, resultado da observação e da vivência própria, no terceiro.

Diante da complexidade da meta pedagógica e da responsabilidade espiritual do seu realizador, a meditação, reflexão íntima desligada da realidade circundante, constitui uma das grandes tarefas do professor Waldorf. Seu trabalho e seus problemas imediatos, mas sobretudo o sentido mais profundo do seu trabalho e as personalidades de cada um dos seus alunos, deveriam ser objeto constante, não de especulações e elucubrações mentais, mas de uma atitude meditativa. Sobre o sentido e o caminho da meditação, o leitor mais interessado pode encontrar informações em muitas obras de Steiner.

Uma situação toda especial é aquela do "professor de classe": No caso ideal, e se tudo corre normalmente, ele acompanha a mesma classe do primeiro até o oitavo ano, dando as matérias tradicionais para as quais não há necessidade de uma formação especial (linguagem, aritmética, geografia, história, física, química, etc.); muitas vezes ele ensina também disciplinas para as quais sente uma afinidade especial: trabalhos manuais, educação física, etc.

Nesse convívio diário e variado, um relacionamento íntimo se estabelece entre ele e a classe. Acompanhando a classe, ele constata o desenvolvimento de cada um dos seus alunos; o contato íntimo faz dele (ou dela) uma figura principal da vida da criança: "meu" professor ou "minha" professora tornam-se tão importantes quanto os próprios pais. Como "o mundo" é apresen-



tado à criança por intermédio de um só professor, ela recebe uma "cosmovisão" homogênea marcada por uma personalidade venerada e querida. Nunca se estimulará o bastante a sensação de segurança e de força que a criança tirará dessa circunstância.

Ministrando muitas matérias, o professor pode atingir os alunos sob vários ângulos, descobrindo seus dons e suas fraquezas. Essa diversidade das vias de acesso lhe permite, com certeza, atingir cada criança de uma forma ou de outra. Todo seu trabalho pedagógico pode basear-se nessa diversidade; o que falta numa disciplina pode ser compensado em outra.

Sabendo que tem oito anos para formar os alunos, o professor de classe pode planejar e dispor; de fato, ele abrange o passado, o presente e o futuro. Sua meta não é uma matéria, nem todas as matérias, mas a *classe*.

Para melhor conhecer cada aluno, ele cultivará o contato com os pais. Será convidado à casa destes, conhecerá os pequenos e grandes detalhes da vida particular de cada aluno, os seus problemas e os de sua família. A partir desse conhecimento, sua atuação pedagógica terá um cunho mais pessoal. Ele poderá corrigir, amenizar, reforçar, compensar, sublimar mais facilmente, pois não estará sentimentalmente tão engajado com os pais e, além disso, possuirá critérios e recursos mais objetivos, pois terá o mesmo trabalho com trinta ou trinta e cinco crianças, trabalho que lhe proporcionará uma experiência muito rica e variada.

Pelo menos uma vez por semestre, os pais de todos os alunos de uma classe se reúnem com todos os seus professores para um encontro durante o qual se procura formar uma imagem da classe. Os professores relatam sobre o seu trabalho com os alunos e expõem problemas específicos, seja da faixa etária em geral, seja da classe em particular. Os pais cooperam ativamente nessa troca de idéias e recebem informações pedagógicas valiosas a respeito dos seus filhos, inclusive sugestões quanto ao seu próprio relacionamento com eles. Pode haver, ao mesmo tempo, consultas e eventuais críticas dos pais a respeito do trabalho desenvolvido pelos professores, exposições de trabalhos e cadernos dos alunos, etc.

No decorrer dos anos, estabelece-se um contato estreito e amigável entre pais e professores, e a existência dessa comunidade tem efeitos altamente benéficos sobre a atividade e a motivação escolar dos alunos.

Devido à sua tarefa, o professor de classe deveria ser um anti-especialista. Mesmo se tiver um pendor pronunciado para uma ou várias matérias, ele deverá assimilá-las todas, vencendo inclusive certas aversões contra uma ou outra disciplina. Não lhe bastará conhecer a matéria; ele deverá ainda usá-la conscientemente como meio pedagógico, expondo-a com entusiasmo.

Com efeito, o aluno Waldorf aprende de pessoas e não de livros; ele não procura conhecimentos, mas vivências; e é o professor quem principalmente as transmite, durante o segundo setênio, tão importante para a formação do adulto.

O professor de classe estará cônscio dessa sua imensa responsabilidade. Um personagem tão importante não pode mudar a cada ano. Daí a intuição genial de Steiner, de encarregar uma pessoa dessa tarefa durante oito anos.

Ao longo desses oito anos, ele também tem que se desenvolver, do contrário a classe se cansará dele. E ainda deverá assumir encargos fora do próprio ensino: contribuirá com seu quinhão na administração da escola, participando de conferências e reuniões; ajudará colegas carentes de assistência e de conselhos, em primeiro lugar aqueles que lecionam na sua classe as matérias que ele não ministra. Todos os professores que lecionam numa classe formam um grupo à parte, cujos componentes devem trocar impressões sobre os alunos, decidir sobre atitudes a serem tomadas, sobre medidas disciplinares, e sobre a coadunação do seu trabalho.

Não é de admirar que o professor de classe seja o próprio símbolo do espírito Waldorf. Mas tudo tem seus limites, e aos quatorze e quinze anos de idade, o aluno deve ser libertado desse convívio.

Com efeito, a partir da 9.ª classe, o sistema do professor de classe cessa e todas as matérias passam a ser dadas por professores especializados. Cada classe ainda tem o seu tutor, mas a figura protetora do professor de classe não existe mais.

Isso condiz com o desenvolvimento anímico-espiritual dos jovens que se opõem, nessa idade, a toda e qualquer tutela. O 9.º ano escolar é, em geral, um ano turbulento, pois a libertação do regime do professor de classe coincide com a própria virulência da época pós-puberdade. É uma situação um tanto caótica onde os professores devem ajudar os alunos na tarefa de encontrarem-se a si mesmos.

O tutor é o elemento de ligação entre a classe e a escola. Em várias escolas, ele é escolhido pelos próprios alunos. Cabe-lhe manter um contato pessoal com a classe, conhecer seus problemas e ajudar na solução de quaisquer problemas que possam surgir. Centralizará também as informações de todos os professores que lecionam em sua classe, e será o elemento de ligação com os pais de alunos.

Na medida em que os alunos se tornam adultos, as relações com eles tornam-se mais pessoais. Não existe mais, nas classes superiores, o que se poderia chamar de modelo de ensino. O professor tem à sua frente indivíduos quase formados, aos quais não se pode aplicar um método. Ele mesmo atuará como indivíduo e o seu ensino será cunhado pela sua personalidade. São as qualidades que possui que lhe conquistarão o respeito dos alunos, e não a aplicação de qualquer técnica ou método.



Sendo a figura central de toda a pedagogia, o professor Waldorf merece mais algumas observações:

Nas escolas tradicionais, o professor é um funcionário público ou um empregado contratado para ensinar. Dificilmente ele se realizará completamente como indivíduo, em seu trabalho; e o corpo docente é simplesmente a soma dos seus componentes, unidos por certos interesses comuns.

Numa escola Waldorf, o corpo docente é uma comunidade de pedagogos autônomos que só são responsáveis perante sua própria consciência pedagógica. No caso ideal, eles são chamados para o ensino na escola de uma forma livre, isto é, sem necessidade de formação especializada representada por um diploma. O que vale, para sua escolha, são sua personalidade, sua capacidade pedagógica, seus conhecimentos e sua experiência de vida. Essa comunidade colegiada é baseada na identidade da sua tarefa conforme os princípios que resultam da Antroposofia de Steiner.

O engajamento do professor Waldorf é para com os alunos e seus pais; mas também para com a idéia da pedagogia e da Antroposofia. Deve ser inspirado pela imagem do homem elaborada por estas. Surge então a pergunta sobre se cada professor deve ser antropósofo. Aqui caberia em primeiro lugar uma definição do que é um "antropósofo". Não entraremos nessas sutilezas. Diremos que o ideal seria, evidentemente, que todos os professores fossem imbuídos com o patrimônio espiritual da Antroposofia e identificados com suas idéias. Esse ideal nem sempre pode ser atingido. Deve-se, portanto, admitir que vários professores, dentro do colégio dos professores, não cheguem a esse grau de identificação. Situação lamentável mas, às vezes, inevitável. Nesse caso, o mínimo que deve ser exigido deles é a aceitação, em todos os seus aspectos práticos, dos princípios pedagógicos, e a abstenção de qualquer ato ou atitude que possa ter efeitos negativos sobre a imagem da Antroposofia e da pedagogia Waldorf e sobre os seus métodos.

Não se admite que um professor, mesmo não sendo antropósofo, manifeste idéias contrárias à imagem do homem como ser espiritual, e do mundo tal como é visto pela Antroposofia. Um professor que "professa" abertamente o ateísmo ou o materialismo, é incogitável numa escola Waldorf. Respeitam-se as idéias pessoais de cada um, mas, diante dos alunos, o professor tem de

integrar a si mesmo e ao ensino dentro da cosmovisão comum.

Como se vê, as funções de um professor Waldorf são tão complexas que escapam a qualquer tentativa de definição. Longe de ser um defeito, esse fato demonstra a complexidade de um organismo vivo e dos que o compõem.

Um dos aspectos mais difíceis de serem compreendidos é a *autonomia* do professor Waldorf. Obviamente ela não é absoluta; mas não deixa de ser bastante grande nas relações com seu "empregador", no sentido jurídico (a associação mantenedora ou outra instituição que possua personalidade jurídica). Nem há dependência em relação a um "Diretor", pois não existe esse cargo, no sentido tradicional do termo. A autonomia deve ser medida em relação à direção espiritual da escola, exercida pelos seus professores como um todo. Nenhum professor pode destoar dessa orientação. Sua autonomia deve, portanto, ser vista dentro dessa limitação. A rigor, não se trata de limitação, pois todos os professores são, por definição, engajados num mesmo conjunto de princípios pedagógicos: os do ensino Waldorf. Pelo fato de ligar-se a uma escola Waldorf, o professor aceita esses princípios. Através dos seus órgãos (Conferência Interna, Conselho Administrativo, etc.) o Colégio dos Professores sente o entrosamento e a atuação de cada professor de acordo com os critérios da pedagogia Waldorf.

Em princípio, essa autonomia é semelhante à de um arquiteto, médico ou poeta.

Entre as inúmeras qualidades que compõem esse ser complexo, o "professor Waldorf", deve haver, no caso ideal, as seguintes:

1) *Um conhecimento profundo do ser humano.* Isso envolve, automaticamente, o conhecimento da Antroposofia e do desenvolvimento do ser humano através dos setênios. Nem isso basta, porém. Esse conhecimento não é algo definitivo, mas deve ser constantemente exercitado, através de estudos pessoais e dentro da "Conferência Pedagógica" dos professores (ver pág. 173). As crianças, à frente do professor, constituem cada vez um novo problema cheio de incógnitas. O professor nunca deve sucumbir à tentação de simplificar, através de generalizações do tipo "bobo-inteligente", "aplicado-preguiçoso", ou "disciplinado-indisciplinado".

2) *O amor como base do comportamento social* em relação aos alunos. Isso deverá decorrer automaticamente do fundo espiritual da pedagogia Waldorf.

3) *Qualidades artísticas.* Não se trata da realização prática, isto é, da capacidade de pintor, de músico ou de poeta, mas sim, da maleabilidade, da fantasia e da criatividade que fazem o verdadeiro artista. O professor deve encarar cada aula como obra



de arte. Assim como o verdadeiro artista não trabalha com um compêndio de "Estética" embaixo do braço, o professor não deve procurar as fontes para sua inspiração em livros, mas dentro de si. Cada situação pedagógica é única; única pelas circunstâncias, pelas personalidades envolvidas; ela exige a criatividade pedagógica, espécie de inspiração que se opõe frontalmente a qualquer técnica estabelecida ou rotineira.

Mas tampouco se trata de mera improvisação. O educador deve preparar sua aula, trabalhando conscientemente, inclusive em si próprio. O reiterado estudo dos conteúdos da Antroposofia ser-lhe-á de grande ajuda.

O crítico mais severo e objetivo do trabalho desenvolvido por cada professor deve ser ele mesmo. Steiner fez sentir em muitas ocasiões que o professor plenamente satisfeito de si seria um contra-senso. Também nesse sentido, ele deveria ser artista, pois o verdadeiro artista nunca está contente com sua obra: ela sempre fica aquém do que havia imaginado.

O professor será bem inspirado se procurar a causa de muitas imperfeições e fracassos do seu ensino em primeiro lugar dentro de si.

Raros são os pedagogos natos. Mas muito pode ser realizado por qualquer pessoa que trabalhe constantemente em si para transformar-se num pedagogo. Esse trabalho consciente tem inúmeros aspectos. Mencionaremos alguns a esmo para mostrar a sua complexidade:

O professor deve dominar seu próprio temperamento, transformando, quando necessário, a sua voz e a sua linguagem, evitando abstrações e falando de forma concreta e imaginativa. Esforçar-se para despertar diante de problemas e situações cujo alcance normalmente lhe teria escapado. Ele aprenderá em particular a "ler" o efeito do seu trabalho nos próprios alunos. Isso pressupõe o conhecimento de cada aluno e dos seus problemas, e o interesse que lhes dedica. Desta forma, ele descobrirá os pontos onde surgem perguntas e dúvidas nas almas dos seus discípulos. Muito dependerá do entusiasmo com o qual apresentará cada matéria, da plasticidade da sua exposição, da boa estrutura das suas aulas, da sua própria sensibilidade em relação àquilo que jaz, nas profundidades das almas dos seus alunos. Essa sensibilidade deve ser cultivada; para tal, conhecimentos de psicologia das crianças são úteis e necessários.

Como se vê, o trabalho do professor Waldorf nunca acaba; em compensação, ele se realiza plenamente e enriquece, não materialmente, mas sob todos os aspectos verdadeiramente humanos.

# A EDUCAÇÃO, UMA TERAPIA

O aludido trecho de Steiner tem ainda um sentido mais profundo.

Assim como a humanidade toda "caiu" da sua perfeição paradisíaca devido à "tentação" e foi expulsa do paraiso, cada encarnação de um Eu humano significa a perda de um estado de pureza e de harmonia, a expulsão de um ambiente divino. Embora exigido pelo karma, cada nascimento equivale a um despertar do Eu num mundo hostil, imperfeito, dentro de um corpo denso, exposto a doenças e desarmonias.

Nessa situação de choque entre o Eu e tudo o que o mundo, inclusive a própria corporalidade, lhe oferece, "educar" pode e deve ser o equivalente de "sanar". O choque pode ser amortecido, ou quiçá transformado em algo positivo, salutar. A educação como terapia — eis um novo aspecto da pedagogia; e o educador realmente preparado para o seu trabalho deveria saber, até nos detalhes "técnicos", como exercer essa tarefa terapêutica. Com a sua atuação sobre o sistema rítmico (durante o segundo setênio), o professor pode transmitir influências sadias tanto para cima (Eu) como para baixo (corpos etérico e físico).

Ninguém pode ser um bom educador se não conhece a fundo a natureza humana e as leis segundo as quais ela se desenvolve. Já conhecemos, nessa altura, os principais aspectos dessa evolução. Ora, a grande arte do professor consiste em saber trabalhar, em cada fase do desenvolvimento, com as forças que estão disponíveis na criança. È só dessa forma que a conduzirá harmonicamente da atividade para a imagem e daí para o discernimento (compreensão lógica).



O professor Waldorf nunca ensinará a um "público" abstrato. Conhece seus alunos, pela sua própria experiência, e pela constante troca de informações com os colegas que lidam com a mesma classe. Ela saberá dosar e individualizar o seu fluxo de ensino, e trabalhará em harmonia com seus colegas.

Existem alunos cuja fantasia é rica; em casos especiais, chegam a ser atormentados por suas imagens e representações mentais. Para estes, trabalhos manuais, cantar, pintar, desenhos geométricos são uma terapia eficaz. E há os outros, de fantasia pobre: estes serão incentivados pela obrigação de observar, de ler e pela prática de música instrumental.

O professor tem, pois, à sua disposição, uma infinidade de recursos; estes sempre deverão ser o fruto de uma observação individual viva, e não de uma medida estereotipada tomada anonimamente, embora existam leis gerais, como, por exemplo, aquela segundo a qual o adestramento manual tem efeito benéfico sobre as atividades mentais, enquanto a leitura, em voz alta, pode ter efeito harmonizador sobre a corporalidade.

# PENSAR, SENTIR, QUERER: POLARIDADE E HARMONIZAÇÃO

Cabe, nesta altura, insistirmos sobre uma distinção fundamental à qual já aludimos repetidamente, e que Steiner julgava tão importante que fez dela um dos tópicos principais do ciclo de palestras pedagógicas que ministrou aos professores da primeira escola Waldorf. Trata-se da *polaridade entre o pensar e o querer, aos quais o sentir se junta como elemento mediador.*

O pensar, ligado à observação sensorial e ao conhecimento em geral, pressupõe um certo recuo do indivíduo em relação ao objeto. A representação mental e o conceito exigem distanciamento. Steiner não hesitou em empregar a palavra *antipatia* para caracterizar essa situação. Para melhor enxergar, observar, pensar, lembrar, o "objeto" deve estar *fora* de nós. Ele deve ter uma forma que facilite a nossa observação; essa forma é a imobilidade, a perfeita compreensibilidade, a morte... Só algo que pode ser perfeitamente definido, apalpado, captado, é suscetível de ser objeto da observação e do pensar. Em outras palavras: algo morto, algo que o passado legou.

Em contraste, o querer só pode dirigir-se ao futuro. Nós nos unimos ao que queremos, por um sentimento de *simpatia.* Queremos ser unos com o nosso ato. Quando queremos algo, projetamo-nos em direção ao futuro, da mesma forma como nos voltamos para o passado quando "conhecemos". E o futuro sempre é repleto de vida.

O sentir, sempre dirigido para o presente, está no meio, entre ambos.



Já vimos que todo conhecimento, toda consciência contém um elemento de "antipatia". De fato, a criança pequena (cuja força anímica predominante é a vontade) faz tudo com entusiasmo e plena entrega de si; eis que ela deve "aprender", isto é, conhecer, agir conscientemente. Um grãozinho de "antipatia" penetra em seu ser. Lutando contra o que nela é espontâneo e instintivo (no melhor sentido da palavra), o educador introduz uma parcela desse sentimento. A sua grande tarefa consiste em fazê-lo de forma tal que a criança, não obstante a disciplina da consciência que lhe é lentamente imposta, nunca se sinta hostilizada.

A grande arte do pedagogo consiste em recorrer de forma adequada, à terceira força anímica, aquela de sentir. Na criança, o sentir acha-se amalgamado com o querer; no ancião, com o pensar. Entre esses dois extremos, o pedagogo deve encontrar a situação de equilíbrio que convém a cada idade. O pensar tem que permear o querer; é nisso que consiste a educação; mas o caminho certo passa pelo sentir.

Para tal, existem inúmeros artifícios que o bom professor usa quase que instintivamente. Em cada aula, deve haver momentos de humor e outros de seriedade ou tristeza. Os alunos devem viver numa alternância de contração e de dilatação, de sonho e de vigília, de contemplação e de atividade. Ritmos entre sentimentos e atividades opostos vivificam o ensino. Isso é possível no decorrer de cada aula. Mas, além disso, num horário bem feito, as próprias matérias se alternam num ritmo que apela sucessivamente ao raciocínio, ao sentimento, ao "fazer". Toda unilateralidade intoxica, e esse efeito atinge até os processos mais sutis do corpo físico; em compensação, todo ritmo vivifica e atua terapeuticamente.

Todo bom professor deve manter a atenção dos seus alunos sempre viva. A surpresa, a admiração, o prazer da descoberta, são ingredientes de todo bom ensino. A expectativa do que vai acontecer na aula seguinte, o suspense no decorrer de uma experiência de física ou de um relato histórico, e mil outros pequenos truques, estão à disposição do professor. Este, evidentemente, deve dominar sua matéria, conhecer seus alunos e sentir, por meio de "antenas" invisíveis, o clima da classe. Planejamento e improvisação, ciência e arte devem estar simultaneamente presentes.

Um professor que usasse um livro didático durante a aula seria incogitável numa escola Waldorf, pois a regra é que ele exponha a matéria com suas próprias palavras. Os alunos tampouco recorrem os livros didáticos para estudar; eles fazem seus próprios "livros", isto é, cadernos bem caprichados e ilustrados, que contêm o essencial da aula dada. Como o texto, via de regra, é redigido por eles, com base na memória e em notas tomadas,

cada caderno, além de ser uma pequena obra de arte, leva a marca da personalidade de seu autor.

Ora, enquanto o professor atua diretamente sobre o sentimento (pelo menos dos alunos do segundo setênio), ele age indiretamente sobre o conhecimento (passado) e sobre a vontade (futuro). Mas Steiner não deixa pairar dúvida sobre qual dos dois ele julga mais importante: é o querer. Querer significa o futuro, o vir-a-ser, o esforço para atingir a meta; sem o querer não pode haver moral, nem ideais, nem integração social, nem progresso da humanidade. O conhecimento, sempre dirigido ao passado, pode nos fornecer os dados, os instrumentos; pode disciplinar nossa vontade; mas o querer é o impulso humano por excelência.

Daí a recomendação constante, feita por Steiner aos professores, de dar ênfase ao "querer"; de sempre dirigir o pensamento e o sentimento dos alunos para o futuro, de "vivificar" a sua vida anímica. Para Steiner, a qualidade suprema do homem era a liberdade, ou seja, o livre arbítrio, a vontade livre. E é nas escolas que se deve implantar e preparar esse impulso supremo.



# O REALISMO DA PEDAGOGIA WALDORF

Uma pedagogia que preza a integração dos seus alunos na realidade social (veremos a seguir que isso não significa a sociedade presente, com seus valores atuais!) tem que considerar, como primeira e mais imediata realidade, a personalidade dos seus discípulos. Por isso, a pedagogia Waldorf não é um edifício de idéias abstratas, mas lida com situações concretas. Admite, sem julgá-las, diferenças existentes entre raças e culturas; e procura adaptar-se a todas elas. Não fala "da criança", mas aplica-se a individualidades humanas procurando fazer jus a cada uma. Isso não significa que não queira corrigir defeitos e unilateralidades. Reconhece defasagens, fenômenos de aceleração, etc. Crianças prejudicadas pelo ambiente ou com defeitos congênitos recebem cuidados e ensino especiais em instituições orientadas pela pedagogia Waldorf e por uma pedagogia curativa destinada em particular a excepcionais.

Definir a diferença entre a pedagogia Waldorf e as tradicionais equivale, para alguns aficionados, a dizer: "A pedagogia Waldorf forma, a tradicional informa." É uma afirmação que contém uma grande parcela de verdade, mas não toda a verdade. Realmente, a pedagogia Waldorf visa a formação do ser humano; quer desenvolvê-lo harmoniosamente em todos os seus aspectos: inteligência, conhecimentos, vontade, ideais sociais, etc. Quer despertar todas as suas qualidades e disposições inatas e estabelecer um relacionamento sadio entre o indivíduo e o seu mundo ambiente — o qual inclui os outros homens. Mas a *informação* também é necessária: sem ela, nenhuma *formação* é possível. Ela transmite, portanto, conhecimentos em grande quantidade; transmite-os em

maior riqueza e diversidade do que a escola comum, pois não se limita a um programa mínimo de "pontos", mas visa criar, dentro da sala de aula, uma imagem do "mundo". Os conhecimentos são, portanto, um meio importante para a formação; não são um fim em si, mas um instrumento poderoso e imprescindível. De outro lado, a pedagogia Waldorf descarta tudo o que é apenas conhecimento inútil, abstrato, enciclopédico, sem relação com a vida. Para dar um exemplo: ela prefere, na geografia, transmitir uma imagem viva de um país, de uma região ou de um processo telúrico, ao invés de abarrotar a memória do aluno com nomes próprios e dados que não contribuem em nada para constituir uma unidade orgânica e que se encontram em qualquer enciclopédia à disposição de quem quiser abri-la. São dados mortos, que apenas pesam na memória, e nada fazem para uma autêntica vivência do mundo.

Essa ligação com o mundo, considerado como o *habitat* vivo e orgânico da humanidade, é uma das metas principais da pedagogia Waldorf. Ela quer formar indivíduos práticos e conscientes. Por isso, toda alienação lhe é estranha.



# A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA

Nas escolas Waldorf o professor nunca ensina Antroposofia; mas isso não impede que sua aula reflita uma certa maneira de encarar o mundo. O universo que o aluno é capaz de abranger é apresentado como um todo; mas este universo não deve ser limitado à capacidade de compreensão do aluno, numa determinada idade. O aluno deve sentir que muito ainda lhe escapa. O seu universo não será algo inteiramente cognoscível, como um mecanismo no qual cada parte é conhecida. O bom professor deixa sempre pairar um pouco de mistério, provocando no aluno o respeito diante do desconhecido, e a curiosidade de saber mais. O universo reduzido a um conjunto de leis e fórmulas inteligíveis para um adolescente seria deveras algo bem pobre...

Numa mente assim formada haverá lugar para a fantasia e para a criatividade. Ambas não são capacidades que se acrescentam *a posteriori* a um pensamento bitolado, mas o próprio pensar será, desde seu aparecimento, impregnado por elas.

Para tal, a vida da criança deve estar cheia de vivências que correspondam a anseios naturais; o jovem necessita voltar a ter contato com atividades "primárias" do homem. Quantas crianças têm, hoje em dia, qualquer vivência relacionada, por exemplo, com a profissão do pai? O que significa para uma criança, sob esse prisma, um pai contador, advogado ou vendedor? Nada. É um indivíduo que sai de casa de manhã e volta cansado à noite. E a mãe, mesmo dona-de-casa? É uma mulher que aperta botões, usa aparelhos de funcionamento incompreensível. Mas a criança precisa de conteúdos compreensíveis. A escola pode preencher essa lacuna, até certo ponto. Os alunos devem ter a vivência de

atividades primárias (panificação, construção de casas, forja, jardinagem, etc.). Daí a importância que essas "matérias" ocupam no currículo Waldorf. Elas alargam o horizonte e enriquecem a formação do aluno, apesar de muitos as considerarem atividades obsoletas, pois "hoje, graças a Deus, tudo é mecanizado".

Pela mesma razão, as artes, os trabalhos manuais e artesanais ocupam na pedagogia Waldorf um lugar de destaque. Não se trata de formar artistas ou artesãos, mas sim, de proporcionar aos jovens o contato com vários materiais e inúmeras atividades básicas da humanidade (fiar, tecer, forjar, modelar, esculpir, pintar, etc.). Mas há ainda outro aspecto: o jovem que passou por essas experiências tem respeito ao trabalho manual. Sua sensibilidade pelas qualidades de um objeto ou de uma atividade será aprofundada, sem falar dos conhecimentos gerais adquiridos. Além disso, tais atividades têm uma finalidade pedagógica ainda mais imediata: todas elas exigem perseverança e capricho; atuam portanto de forma decisiva, sobre a vontade e sobre o senso estético. As obras produzidas exigem um esforço contínuo e a repetição de muitos movimentos. Ora, a repetição consciente é um excelente treino da vontade. Um aluno que fez um grande tapete, ou esculpiu uma cabeça de pedra duríssima, não se assustará, mais tarde, diante de um problema que pareça exceder suas forças, à primeira vista.



# A CLASSE

Os alunos são a meta e a razão de ser das escolas Waldorf. São considerados como individualidades e aceitos sem qualquer preconceito social, religioso, de sexo, raça ou outro qualquer. Nunca formam um "corpo discente" amorfo, pois a escola sente ter assumido um compromisso em relação a cada um, individualmente.

A unidade funcional é a classe em que são reunidos os alunos de uma mesma faixa etária. Essa unidade, considerada, de certa forma, kármica, tanto em relação aos alunos que a compõem, como em relação a seus professores, não é quebrada. O aluno, salvo raríssimas exceções, nunca repete o ano; ele é levado até o término dos seus estudos dentro da mesma comunidade.

Nas escolas Waldorf, a classe não é apenas uma unidade administrativa composta por um número X de alunos. Cada classe é uma individualidade, e isso não somente por ser identificada com seu professor de classe ou tutor. Quem observa bem a vida de uma escola, constata logo que cada classe tem seu caráter próprio, apesar da diversidade dos elementos que a compõem. Ela é um micromundo, uma autêntica comunidade social que reflete, com seus problemas, suas amizades e tensões, seus contrastes internos e vivências comuns, a comunidade maior da sociedade que a rodeia. A co-educação de meninas e meninos cria um ambiente natural de fraternidade. A vivência comum, as tarefas e o esforço coletivo, realizados desde o primeiro até o último ano, forjam uma grande família ao redor do professor de classe. Quanto mais variada a composição, mais rico o espectro. Por isso, o número de alunos numa classe não deve ser pequeno demais, do contrário ela não representaria uma diversidade social.

Não há dúvida de que a comunidade da classe tenha um elemento kármico. Não é *por acaso* que *estes* alunos a compõem, e que *aquele* professor será, durante oito anos, o seu mentor.

Como a composição de uma classe quase não muda durante todos esses anos, o espírito comunitário será muito pronunciado. Além das amizades que se estabelecem, peças apresentadas como resultado de um comum esforço, excursões e viagens feitas em grupo, criam laços indissolúveis. Muitas vezes, essas amizades vêm estender-se às famílias dos alunos. Os pais se conhecem não só devido às amizades de seus filhos, mas em conseqüência de inúmeras reuniões de pais de uma classe, onde os problemas e vivências em comum dos alunos unem também os pais numa comunidade de interesses e de experiências. Esta também terá, em geral, o professor de classe como centro de gravidade.

Uma classe bem equilibrada contém alunos mais ou menos inteligentes, mais ou menos artistas, além da diversidade dos sexos, dos temperamentos, das origens étnicas. Não lhe faltarão tampouco alguns alunos que apresentem problemas, mormente em nossa época atual: dislexias, dificuldades psicomotoras, etc. Tais alunos devem fazer parte da comunidade, porque também existem na vida real "lá fora". O professor de classe deve naturalmente decidir se suas próprias forças são suficientes, e se a composição da classe permite aceitar um ou vários alunos que apresentem esses ou outros problemas. Além disso, a presença de tais alunos constitui uma tarefa especial para a classe. Eles devem receber amparo e carinho e deverão, se possível, ser levados até o último ano. Isso só é possível se o espírito social de todos os alunos os aceita com as suas dificuldades.

A partir de uma certa gravidade do seu estado, esses alunos serão melhor guardados e educados, pelo menos temporariamente, em classes "auxiliares" onde recebem um tratamento especial. Mas mesmo nesses casos, o ideal é reconduzi-los o quanto antes à sua comunidade normal, onde gozarão de um ambiente e de um ensino normais.

Para casos patológicos graves existem inúmeras instituições especializadas, cuja única terapia é igualmente inspirada nos conhecimentos da ciência espiritual antroposófica. Mas mesmo nas escolas Waldorf comuns haverá, em geral, a possibilidade de um tratamento de casos mais leves, através da eurritmia curativa, de cursos especiais de terapia pelas artes ou pela ginástica, e do ensino em classes auxiliares. A cooperação constante do médico da escola, tal como se realiza nas escolas Waldorf, é evidentemente de suma importância.

Não existe ensino escolar sem problemas de disciplina. E será



triste se não os houver, pois a vivacidade e a espontaneidade são próprias da infância e da juventude. Uma classe em que reina permanentemente um silêncio de cemitério é uma classe doente.

Mas existem muitos tipos de indisciplina! Quando certos limites são ultrapassados, há motivos para observação e reflexão. Como o professor ideal não existe, cada educador deveria começar por uma auto-observação e uma análise crítica do seu próprio comportamento. Será que o culpado pela turbulência de alguns ou da classe toda não seria ele?

Há, sem dúvida, crianças mais difíceis que outras, e problemas do lar, influências exteriores, deficiências físicas ou psíquicas podem ser apontadas em muitos casos como explicações, senão causas da falta de comportamento.

É nessas situações que aparece a "arte" do educador. Ele dispõe de uma infinidade de medidas para conscientizar, corrigir, incentivar. A punição pura e simples deveria ser evitada; deve ser sempre um meio pedagógico. Nunca o professor deveria punir de forma impensada. Na punição, ele deve ser calmo, justo e conseqüente. Punições sem sentido, estúpidas, não deveriam existir. Da mesma forma, um trabalho adicional muitas vezes tem um efeito contraproducente: o aluno deveria amar o seu trabalho; transformar o trabalho em punição equivale a destruir esse amor. A punição nunca deve ter por conseqüência o ódio à escola. Ela deverá ser sentida como conseqüência lógica do ato: quem destrói deve construir; quem suja deve limpar. Por isso, tarefas extras, mas com sentido, como lixar e pintar os bancos, catar papéis, fazer trabalhos de limpeza, são mais indicados. Para muitos alunos, uma punição severa é a proibição de assistir às aulas durante um ou vários dias.

Em todos os casos, o aluno deveria sentir e, mais tarde, compreender que a medida era justa e que foi tomada com amor.

Casos mais graves de indisciplina serão discutidos com outros professores antes que se tome a decisão. A punição não deve demorar demais: senão o aluno, mormente nas classes inferiores, terá esquecido a causa da medida quando ela chegar. Também não deve ser tão imediata que o aluno possa considerá-la como imposta emocionalmente. O tempo de incerteza entre a verificação do ato e a punição tem, em geral, um efeito muito salutar.

Já foi dito que o professor deve ser um artista; e uma das artes que deve dominar é aquela de punir...

# O ENSINO EM ÉPOCAS — UMA EXIGÊNCIA LÓGICA

Diante da riqueza do currículo e da exigüidade do tempo disponível, um segredo da pedagogia Waldorf consiste na economia do ensino, com o qual o professor deve trabalhar. Já que a finalidade é formar os alunos, fazendo com que sintam o essencial de uma disciplina, o professor pode renunciar a todos os detalhes sem nexo, que serão logo esquecidos, e só oneram a memória. Em cada matéria existem fatos, conhecimentos, leis e relações essenciais: é isto que o aluno deve conhecer; melhor do que conhecer uma fórmula é saber deduzi-la. Pensar "matematicamente" ou "historicamente" vale mais do que o acúmulo de fórmulas, nomes ou datas.

O simples conhecimento de conceitos tampouco é interessante. Os conceitos devem estar inter-relacionados entre si, formando tecido orgânico e sendo capazes de crescer e de adaptar-se na medida em que a cosmovisão do aluno se alarga.

De outro lado, o professor deve saber ensinar "economicamente": aproveitar o tempo disponível, apresentar as matérias de forma viva e atraente, para que se gravem facilmente na memória, e evitar o cansaço; é óbvio que deve dominar a matéria de forma perfeita.

Para alcançar essas metas, uma grande ajuda — à qual reverteremos — é o ensino de muitas matérias em *épocas*. Ao invés de ter uma determinada matéria distribuída sobre o ano letivo, esta é lecionada de forma concentrada durante uma "época": duas aulas por dia, de preferência as duas primeiras, são dedicadas durante algumas semanas a essa matéria. O resto das aulas constitui-se de matérias artísticas, artesanais, educação física, música,



línguas estrangeiras, etc. Terminada a época, a matéria em questão desaparece do horário e é substituída por outra. Depois de uma época de história pode haver, por exemplo, uma de física, voltando-se à história depois de um ano ou meio ano.

Qual é a vantagem desse sistema? Durante várias semanas, em vez de terem sua atenção constantemente transferida de uma matéria para outra, os alunos "vivem" dentro do mesmo assunto. A identificação e o interesse são muito maiores. O aproveitamento — como a experiência de sessenta anos comprova — é infinitamente melhor. Para o professor há uma considerável economia no preparo e uma facilidade de planejamento, além de um engajamento emocional que beneficia a qualidade de ensino.

Depois das aulas de época vêm, em cada dia, as aulas que não são dadas dessa forma: línguas estrangeiras, ginástica, euritmia, religião, artes e artesanato. Existe a tendência, em algumas escolas, de também dar aulas de artesanato (no curso de 2.° grau) em "épocas", devido ao rendimento superior.

Alguém poderá objetar que se a geografia é dada somente uma ou duas vezes por ano, os alunos forçosamente esquecerão o que aprenderam, durante o tempo em que a matéria estiver ausente do horário. Isso é correto até certo ponto. Apesar do aprendizado concentrado, os alunos esquecem uma parte; mas esse esquecimento é algo positivo. Enquanto a matéria cai, dessa forma, na inconsciência, ao mesmo tempo, amadurece; e quando volta como assunto de época, basta em geral uma curtíssima recordação para que o conteúdo anterior volte à memória.

Por sinal, nas escolas tradicionais, onde a matéria é memorizada apenas para ser "reproduzida" numa sabatina ou num exame, o esquecimento é ainda maior, mesmo quando o ensino se estende sobre todo o ano. De qualquer forma, o ensino em "épocas" é mais compacto, mais concentrado e, devido ao esforço do professor, mais interessante, e faz com que a matéria se grave profundamente no aluno, nem que seja, em parte, no seu subconsciente. Deixa de ser um conjunto de conhecimentos mais ou menos superficiais, mas calará fundo na personalidade do aluno, moldando-a ou transformando-se em capacidades.

Para o professor, o ensino em épocas é a mais econômica e atraente maneira de assimilar e harmonizar a riqueza de cada matéria. Podendo dessa forma planejar melhor, seu ensino pode ser enriquecido com inúmeros "apartes" tirados de outras matérias, evitando-se que o professor se transforme na figura — triste — do especialista que sabe tudo da sua matéria e nada sabe das outras!

Para as matérias que necessitam de exercitação — a matemática, por exemplo, — existem aulas semanais de treino, além das épocas, em que a matéria nova é ensinada. Outras matérias,

por exemplo as artísticas e artesanais, exigem a repetição constante das operações, que só dessa maneira se transformam em capacidades práticas.

Nenhum professor fará, durante as duas horas de ensino contínuo, uma exposição ininterrupta. Ele divide o tempo disponível de maneira a atingir sucessivamente o intelecto, o sentir e o querer dos alunos. Não há um esquema para essa divisão; o próprio professor sentirá, ao contato com os alunos, o que estes necessitam, e adquirirá logo uma certa experiência disso. Em geral, a aula de época começa por uma parte rítmica: por meio de canto, de recitação, de exercícios fonéticos, o professor prepara o ambiente de receptividade, já que muitos alunos chegam cansados por um longo transporte, ou sonolentos, ou superexcitados. Uma vez homogênea, a classe estará pronta para o trabalho; a exposição do professor apela ao sentimento e ao pensar, a recordação resumida, ao pensar, enquanto os exercícios, os desenhos, as anotações, exigem uma atividade, isto é, um *fazer* (vontade).

A matéria deve, de preferência, ser distribuída sobre vários dias: no primeiro, a exposição que o aluno levará, inconscientemente, para o sono; no dia seguinte a reprodução ou recordação, já mais abstrata; depois de uma segunda noite, faz-se apelo ao querer: são os exercícios, a confecção dos cadernos, etc. Essa ritmicidade é benfazeja para o corpo etérico e, além disso, ajuda na assimilação da matéria. Outrossim, cansa menos.

O professor hábil levará em conta outros ritmos: os das grandes festas e os das estações. O decorrer do ano deve conter uma série de grandes e pequenas sístoles e diástoles. Além disso, é útil manter a expectativa dos alunos bem viva: o professor, ao se despedir da classe, dirá: "Amanhã, vou contar-lhe algo muito interessante sobre..."



# A AVALIAÇÃO

Nas escolas tradicionais, o "rendimento" de cada aluno em cada matéria é quantificado e comparado com um ideal que não existe na prática. O quociente dessa divisão constitui sua "nota", a qual decide sobre sua vida escolar, isto é, sobre concessão ou não-concessão de diplomas, sobre aceitação ou não-aceitação do aluno para determinados estudos e profissões. Sistema tão arraigado que ninguém questiona sua lógica nem emite dúvidas a respeito.

Um sistema pedagógico escolar que visa a formação, e não o fichamento cadastral dos jovens, tem que entender por *avaliação* algo totalmente oposto. Ele avaliará a personalidade e caracterizará suas várias facetas em vez de apenas medir o seu rendimento. Se julga os resultados, fá-lo-á comparando-o não com modelos abstratos, mas com a potencialidade do aluno.

Por isso, as escolas Waldorf não se baseiam em provas, testes, sabatinas e exames em que a matéria já é preparada de forma a servir facilmente para fins estatísticos. Elas julgam todos os fatores que permitem avaliar a personalidade do aluno, e que seriam: o trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia, e, além disso, obviamente, os conhecimentos reais. Mas o julgamento geral sobre o aluno levará em conta o esforço real que fez (ou não fez) para alcançar tal resultado, seu comportamento, seu espírito social.

Tal avaliação não se fará por meio de números, mas através de uma caracterização qualitativa. Esta procurará estimular realçando o que há de positivo, e criticando o negativo só em relação

ao que o aluno seria capaz de produzir. Nunca um aluno é friamente arrasado.

Essa atitude se manifesta principalmente nos boletins anuais em que o professor de classe faz um relato bastante extenso sobre a "biografia" escolar do aluno durante o ano, havendo, em seguida, breves caracterizações do resultado, do comportamento e do esforço, por todos os professores que deram aulas na classe em questão. O boletim é dirigido aos pais, e estes têm, através dele, uma imagem fiel de seu filho.

Quando exigida pelas autoridades do ensino, a escola tem naturalmente que fazer uma avaliação quantificada, mas esta é mantida em sigilo e será somente entregue ao aluno ou a seus pais no momento em que sair da escola. Desta forma, o aluno é poupado do trauma inconsciente de ver julgada apenas uma parte da sua individualidade e, pior ainda, de vê-la expressa em cifras! Nas escolas Waldorf, ele terá a certeza de que os professores querem fazer jus a todos os lados de sua personalidade, num espírito de carinhosa compreensão.

Quantas tragédias escolares poderiam ser evitadas se tal sistema fosse generalizado!

O professor Waldorf que constata o resultado decepcionante de um aluno, procurará ajudá-lo; seu esforço didático será mais intenso justamente em relação aos mais fracos, e freqüentemente o professor procurará ajuda de colegas ou do médico da escola, ou medidas apropriadas como eurritmia curativa, dicção, terapia pelas artes, etc.

Já foi dito que a repetência é evitada devido às suas conseqüências desastrosas. Excetuam-se apenas os casos onde há consenso entre todos os professores que lidam com o aluno, entre o médico e os pais, de que o aluno está retardado em todo o seu desenvolvimento (intelectual, psíquico e físico), mas sem constituir um caso patológico grave. É só nesses casos que se decide rebaixar um aluno de uma classe. Todas as escolas conhecem inúmeros casos de alunos que simplesmente "despertaram" em determinadas disciplinas ou atividades mais tarde do que os seus colegas, recuperando facilmente o que lhes faltava, numa época posterior. Impondo a tais alunos a repetência ou outra medida "seletiva", eles seriam não somente traumatizados e estigmatizados, mas ainda excluídos, para sempre, do ensino que corresponde à sua idade.



## Quarta Parte:

# APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF

# O JARDIM DE INFANCIA

O jardim de infância é uma solução de emergência. Com efeito, o ideal seria que a criança em idade pré-escolar estivesse com a mãe, no ambiente familiar, brincando com seus irmãos e com crianças da vizinhança, num ambiente onde pudesse conviver com a natureza e com os afazeres diários da casa.

Mas onde existem essas condições, na vida atual? A mãe passa grande parte do dia fora de casa, em atividades diversas; "ambiente familiar" não existe mais; os pais estão ausentes, sem que haja membros de uma família mais ampla, exceto um ou dois irmãos, no máximo; no ambiente fechado de um apartamento onde não existe "vizinhança" nem redondeza, os afazeres diários se resumem no manuseio de aparelhos elétricos, à TV, etc. Tudo isso no meio de cidades poluídas, barulhentas, num ambiente artificial e nervoso.

Nessas condições, o jardim de infância é certamente um mal menor, desde que leve a sério sua tarefa de criar para as crianças o lar que não têm mais em casa. Com isso está definida sua função. Esta é supletiva, mas reveste-se de uma importância cada vez maior, para garantir o desenvolvimento, tão normal e sadio quanto possível, dos pequenos menores de sete anos.

Em princípio, o grupo de jardim de infância deve ser uma reprodução da família: uma unidade fechada, com seu ambiente próprio, sob a direção de uma ou duas orientadoras (as mesmas durante um longo período). As crianças não deveriam ser todas da mesma idade. Esta poderia variar de quatro a seis anos e meio,

como numa família, onde também há irmãos e irmãs menores e maiores. Os grandes têm nesse caso responsabilidade e tarefas mais amplas, inclusive zelar um pouco pelos menores. Cada grupo deve ter a sua salinha, com seus brinquedos e, no jardim, pequenos obstáculos, morros, árvores, brinquedos, gangorras. O dia é dividido em períodos de várias atividades, onde não devem faltar inúmeros pequenos deveres distribuídos entre os alunos: regar plantas, arrumar a sala, preparar a mesa para o lanche, guardar brinquedos. Tudo isso sem constrangimento, naturalmente.

É assim um jardim de infância Waldorf.

O princípio educativo básico é a imitação. Evita-se autoridade, que só enfraquece a vontade da criança, além de criar um clima de tensão que prejudicaria a harmonia do trabalho.

O dia é dividido ritmicamente, se possível com períodos de atividade comum, alternando com jogos e ocupações onde cada criança brinca por si. Pode haver, por exemplo, uma atividade comum no começo, para tornar o grupo harmonioso e consciente de si; em seguida, as crianças podem brincar fora, livremente, sozinhas ou em pequenos grupos que se formam espontaneamente. O lanche deve ser um cerimonial; lavar as mãos, sentar direito, cada criança em seu lugar, comer sem fazer algazarra. Depois de guardar a louça, uma atividade em comum: pintar, modelar, recortar, com pequenas interrupções para contos, dramatizações, etc. E, no fim, a roda sentada em silêncio, a professora contando, pausadamente, com muita expressão, um conto de fada, com canções e versinhos intercalados — se possível repartido em vários dias, para manter a expectativa da continuação. Este constitui um entre vários "modelos" de aula; o importante é manter sempre os mesmos ritmos — qualquer alteração deve ser apresentada como grande acontecimento: um passeio, uma festa de aniversário de um aluno, sempre transformada em cerimônia solene e alegre.

As ocupações, isoladas ou em grupos, nunca devem ser *passatempos* improvisados, mas sim obedecer a um plano previamente elaborado e discutido. O importante é combinar a espontaneidade com uma certa orientação. Entre as inúmeras possibilidades, citemos apenas as seguintes: pintura em aquarela, com tintas e papel de boa qualidade; as crianças devem estar completamente à vontade; vivência das cores é o único critério, e não a reprodução de um objeto, ou pior (coisa proibida em qualquer escola Waldorf!), a coloração de um desenho pré-impresso. A modelagem de barro ou, de preferência, com cera de abelha, que exige um certo esforço dos dedos para ser amolecida; jogos com bonecas e objetos de uso diário; teatrinho de fantoches; jogos ao ar livre, rodas com instrumentos musicais (percussão, liras, flautas doces) e canto; passeios na redondeza, sempre com indicação do ponto final ("vamos àquela árvore").



Muita ênfase é dada à areia, à água, isto é, a materiais que fluem e são facilmente moldáveis, pois correspondem à fluidez das forças etéricas nas crianças. Estas, aliás, sentem-se irresistivelmente atraídas para tudo que está em movimento. De uma maneira geral, procura-se estimular os movimentos e impulsos oriundos da própria criança para que ela se livre do horrível condicionamento de ritmos, formas e barulhos do mundo mecanizado de hoje (caricaturas, ritmos mecânicos, *slogans* de propaganda no rádio e na TV, etc.). De outro lado, a criança deve experimentar, pelos movimentos livres do seu corpo, situações que conhecerá muito mais tarde, nas aulas de física, de uma forma abstrata: a gangorra, a perna de pau, o balanço, exercícios de equilíbrio, etc.

Dedicaremos um capítulo especial aos contos de fada, limitando-nos a dizer nesta altura que não se trata de "passatempo", mas sim, de elemento vital em que se move a alma da criança e do qual forças de fantasia irradiam para muitas atividades, permeando toda a vida anímica dos pequenos. Outrossim, muitas finalidades pedagógicas podem ser atingidas através dos contos inventados, de forma adequada, pela professora.

Todo o ambiente do jardim de infância deve ser acolhedor e aconchegante. Nenhum objeto deveria destoar da harmonia do ambiente, nenhuma caricatura tirada de desenhos animados ou de revistas em quadrinhos pode ser tolerada nesse pequeno santuário das crianças. Lembremo-nos: é o ambiente que plasma a vida anímica e a vida orgânica da criança em idade pré-escolar.

A criança deve adquirir confiança no mundo: cada objeto, pelo seu material, deve ser o que parece ser. Daí a exigência de materiais naturais: madeira, pedras, panos, etc. Nada de material plástico, sintético, símbolos de um mundo de mentira.

Dessa solidez e desse aconchego nasce uma extraordinária segurança e confiança no mundo dos adultos, no mundo em geral: O mundo é bom! Este deveria ser o elemento básico do ambiente que constitui o fundamento de uma autêntica religiosidade da criança pequena.

Inútil dizer que o ambiente de fantasia e de espontaneidade não comporta nenhum aprendizado dirigido. A pedagogia Waldorf se opõe terminantemente a qualquer aprendizado pré-escolar, como contas elementares, alfabetização, exercícios "lógicos" do tipo elaborado pela matemática moderna (teoria dos conjuntos).

Como as atividades do jardim de infância têm a mesma orientação da própria escola, não há motivo para considerá-los como entidades separadas. Por esse motivo, os professores do jardim devem conhecer a escola e participar dos seus problemas, e vice-versa. As conferências dos professores devem ser freqüentadas por eles.

Diante dos princípios expostos, haverá certamente quem considere esse sistema obsoleto e julguem que as crianças deveriam ser treinadas desde o início para uma adaptação perfeita ao mundo tal como é. Nesta altura, os espíritos simplesmente se separam. A pedagogia Waldorf não pretende convencer ninguém: ela se limita a expor os seus princípios. Que cada um, com plena consciência da sua responsabilidade, escolha o caminho que considera mais indicado para a educação dos seus filhos.

## OS CONTOS DE FADA

As dúvidas sobre a validade do sistema Waldorf costumam chegar ao seu auge quando se descreve o papel importante, desempenhado na educação das crianças até seis, sete ou oito anos, pelos contos de fada. "Como vocês podem criar", dizem os adultos, "em plena época da técnica e da divulgação científica, um mundo irreal de fadas, de anões, de príncipes encantados, cheios de milagres e de crueldade, para os pequenos?"

Na realidade, nada contradiz melhor essa argumentação um tanto míope do que o próprio interesse dos pequenos que não se cansam de ouvir sempre as mesmas estórias, e que vivem com sua fantasia no seu ambiente maravilhoso. Mas há razões mais profundas, objetivas, para se considerarem os contos de fada um excelente adjuvante pedagógico.

Todavia, algumas distinções se impõem. Em primeiro lugar, só os autênticos contos populares têm essa função; entre eles os contos dos irmãos Grimm, uma coletânea de velhos contos populares anotados pelos dois grandes cientistas. Não entram nessa linha os contos, por bem redigidos e cativantes que sejam, nascidos da imaginação de um autor moderno. Pois os velhos contos populares têm seu valor no conteúdo imensamente sábio, que transmite, numa forma imaginativa, verdades e realidades de ordem espiritual cujo objetivo é a evolução espiritual da humanidade e do indivíduo. Os contos de fada devem, pois, ser entendidos como descrições, sob forma de imagens, de profundas verdades. A quem neles penetra, abre-se um mundo tão rico e misterioso como aquele dos sonhos; e, na realidade, há uma afinidade entre a consciência de sonho e a mentalidade com que foram criados os contos de fada. Estes provêm de uma velha sabedoria popular, e não foram "inventados", e muito menos redigidos com o intuito de divertir crianças. São restos de uma velha mentalidade popular vazada em imagens e não em conceitos. Daí a sua atração para as crianças que se acham, na aludida idade, num estado anímico semelhante.

Encontramos nas grandiosas imagens dos contos os grandes princípios diretores da evolução humana. O estado original de harmonia e perfeição (o "reino"); a queda ("a madrasta", as andanças pela floresta); a perda da harmonia original (o mundo das pedras, os sofrimentos), as tentações (dragões, fadas más), o despertar da inteligência (anões que auxiliam, outros seres elementares), a alma que luta (a "princesa" vestida de trapos, ou o príncipe que passa por dificuldades), a redenção final, isto é, a purificação como volta a um estado de harmonia (o casamento feliz, da princesa com o príncipe), etc. Em seus mínimos detalhes, os autênticos contos de fada revelam essa origem oculta que continha, para gerações remotas, toda a moralidade de que precisavam, além de satisfazerem sua "curiosidade" histórica.

Os contos são, por esse motivo, um alimento inexaurível para as crianças, numa determinada idade. Mostram, em suas imagens, as tendências e anseios que, inconscientemente, desenham-se na alma infantil, gravando em seu subconsciente ideais e anseios que, mais tarde, transformam-se naturalmente nos ideais e aspirações da vida. Há uma afinidade profunda entre o mundo dos contos e a alma infantil.

Devido a essa correspondência com estados e acontecimentos de uma humanidade primitiva, os contos de fada constituem como que um primeiro ensino de história, ensino mais verdadeiro do que muitas pesquisas arqueológicas, porque conduz diretamente ao estado mental do homem pré-histórico, em vez de penosamente tirar conclusões baseadas em achados exteriores (ruínas, restos de cerâmica, desenhos, etc.).

E a tão discutida "crueldade" dos contos de fada? Aqui convém fazer uma observação preliminar. Contos de fada deveriam ser contados de viva voz num ambiente completamente descontraído; nunca deveriam ser lidos e, muito menos, transmitidos (e com quanta falta de gosto!) por intermédio de discos. A pessoa que os conta está em contato direto com os pequenos ouvintes, sentindo imediatamente suas reações. Ora, toda estória tem seus momentos de tensão e de relaxamento. Nenhum conto termina com uma tensão, por exemplo, com uma descrição "cruel". Sempre vem em seguida a distensão, a harmonização, o triunfo ou a recompensa do bem. Depende unicamente da capacidade do adulto de observar as crianças e de "dosar" as matizes do seu conto, para que os trechos "cruéis" sejam tocados apenas com a ênfase necessária para surtir o necessário efeito benéfico. Tudo isso é uma questão de tato e de sensibilidade. O argumento da "crueldade" não tem, portanto, valor algum. Curiosamente, é elaborado com freqüência por pessoas que não se opõem a que crianças assistam a programas de TV em profusão, onde o sexo, a violência e a brutalidade são usados com a maior liberalidade para fins comerciais e outros, menos confessáveis...

# A ESCOLA PROPRIAMENTE DITA

## I — ASPECTOS GERAIS

O verdadeiro campo de aplicação da pedagogia Waldorf é a escola de primeiro e segundo graus, que abrange a idade de sete a dezoito anos, aproximadamente. Mencionamos muitos de seus princípios educativos quando expusemos as características das várias idades.

É impossível esgotar com explicações todos os detalhes do sistema Waldorf, porque qualquer sistematização estaria em contradição com a sua característica principal: a de ser um corpo vivo, suscetível de assumir formas e aspectos diferentes, de acordo com as circunstâncias concretas de um determinado meio social, de um país, de uma legislação vigente em matéria de educação, etc.

Por esse motivo, limitar-nos-emos a algumas características geralmente aceitas e aplicáveis, não obstante possíveis diferenças locais. De outro lado, julgamos indicado tratar mais detalhadamente de vários problemas especiais, que nasceram ao contato da pedagogia Waldorf com determinados *trends* da vida social moderna.

Uma escola Waldorf completa abrange doze séries divididas em dois ciclos, de oito e quatro séries, respectivamente. Em geral existe ainda um jardim de infância dividido em vários grupos e, às vezes, uma 13.ª série que serve de ano preparatório para exames oficiais de conclusão de cursos de 2.° grau.

A pedagogia criada por Rudolf Steiner abrange, pois, doze classes. Destina-se a crianças de qualquer classe social, religião e raça, baseando-se no princípio de que todo cidadão tem um



direito inalienável a uma educação completa. Em outras palavras, o direito de freqüentar uma escola até a idade de dezoito anos não pode ser negado a ninguém. Ninguém pode ser excluído dessa carreira escolar sob pretexto de ser menos dotado, de aparentar deficiências de inteligência, etc. Para crianças excepcionais devem existir escolas ou institutos adequados, enquanto as crianças consideradas aptas para a escola não podem, de forma alguma, ser eliminadas com base num princípio de "seleção" ou de elitismo, injusto e anti-social no mais alto grau.

A escola está a serviço da criança, e não vice-versa. E o sistema educacional deve ser moldado de tal forma que qualquer ser humano, até a idade de dezoito anos, tenha a possibilidade de aprender e de receber uma formação que visa ao pleno desenvolvimento da sua personalidade e não ao preparo profissional. Se existe, na realidade, nas séries superiores de algumas escolas Waldorf, uma divisão dos alunos segundo seus dons, predileções ou prováveis atividades profissionais posteriores, isto representa uma lastimável concessão ao meio social ou à legislação vigente, concessão que Steiner foi o primeiro a lamentar sem, contudo, se lhe opor, pois ele considera que as escolas Waldorf não deviam destoar, legal e socialmente, das exigências feitas em determinadas áreas.

Mas o ideal é que *todo* jovem, independentemente de sua origem, condição social ou econômica, receba o *mesmo* tipo de educação, ou seja, aquele que lhe faculte o pleno desenvolvimento de sua personalidade *humana*. Depois desse ensino *geral*, haveria o preparo profissional, de acordo com os dons e capacidades dos jovens.

Segundo Steiner, essa possibilidade igual para todos, de acesso a todo o patrimônio e a todos os valores culturais humanos, seria a melhor garantia contra os sentimentos de angústia, de frustração e de ódio que estão na origem das tensões sociais. Existem outras causas, por exemplo, de natureza econômica, mas, subjacentes à desconfiança e à falta de solidariedade social, estão a frustração humana e a sensação de injustiça que as diferenças de educação e de ensino escolar podem gerar.

Esse é um ponto de vista revolucionário que só será corretamente compreendido quando considerado em sua natureza totalmente apolítica.

Evidentemente, a pedagogia aplicada deve basear-se nos princípios elaborados, com base na Antroposofia, por Steiner e seus discípulos. Um desses princípios básicos é o íntimo relacionamento entre professor e alunos.

A escolha das matérias, o *quando* e a metodologia do seu ensino dependem, de um lado, das sugestões feitas por Steiner e das experiências acumuladas durante o tempo transcorrido desde

então, e de outro, das exigências curriculares feitas pela legislação dos respectivos países. Em geral, o currículo Waldorf tem-se mostrado mais amplo e mais rico do que os currículos "oficiais", cujas exigências mínimas são sempre satisfeitas, embora, às vezes, com defasagens quanto à época em que são cumpridas.

Todas as matérias são obrigatórias para todos os alunos — podendo, às vezes, haver opções entre as várias atividades artísticas e entre línguas estrangeiras. As escolas Waldorf não são consideradas como instituições que distribuem chances de carreira profissional. Não existem obstáculos e controles conduzindo aos privilégios (diplomas, etc.) que abrem as portas para determinadas profissões.

A pedagogia Waldorf recusa essa seleção (se é que o sistema atual das provas, exames, vestibulares, etc., é realmente uma seleção eqüitativa), pois considera que o ensino primário e médio deve proporcionar a mesma formação humana e as mesmas chances a todos!

O método Waldorf, como já foi dito, quer constituir um corpo vivo. Não admite dogmatismo de qualquer espécie, e os professores, como portadores dos seus princípios pedagógicos, têm o direito, individual e colegialmente, de inovar sob todos os aspectos — desde que, como já foi dito, a consciência humana e profissional o exija e que os princípios da Antroposofia sejam respeitados. A autonomia dos professores corresponde, obviamente, um profundo senso de responsabilidade. Essa responsabilidade repousa num profundo respeito à criança como ser humano em formação, que veio, de certa forma, confiar a realização do seu desenvolvimento humano ao professor. Trata-se de um autêntico sacerdócio, sendo o professor um dos guias espirituais que conduzem o ser humano *aluno* à plena realização das suas faculdades.

Já vimos que um dos princípios mais importantes da pedagogia Waldorf é a manutenção da unidade etária dentro de uma classe, dentro de certos limites. E o professor se dirige, baseado no seu conhecimento das medidas pedagógicas apropriadas, justamente para a faixa etária em questão. Por esse motivo, a repetência é praticamente excluída, e como o professor conhece a fundo seus alunos, não há necessidade de provas e exames para a "avaliação" do seu "rendimento". Isso evita todos os traumas ligados a notas, sabatinas e exames, e põe fim, de modo peremptório, à *quantificação* do aluno cujo valor costuma ser expresso em notas e frações decimais, certamente um dos aspectos mais degradantes do sistema escolar vigente.

Outrossim, há mil casos em que razões psíquicas, lares desfeitos, doenças, traumas de toda espécie, etc., ou simplesmente o fato de um aluno "acordar" um pouco mais tarde do que outro, afetam o "rendimento" em determinadas matérias (expresso em números e decimais, após exames realizados sob tremenda pressão traumatizante). A pedagogia Waldorf cria para tais alunos condições em que podem ter um desenvolvimento sem problemas. Em geral, aliás, quando um aluno tem, em certas matérias, dons mais limitados, estes são compensados por capacidades acima da média, em outras.



Nas escolas Waldorf, os alunos não são, pois, traumatizados ou eliminados em conseqüência de um "rendimento" insuficiente. São levados até a última série, e a experiência mostra que os resultados médios obtidos em exames vestibulares ou outras competições similares não são, em nada, inferiores àqueles dos alunos de outras escolas que passaram por uma triagem severa.

Existem, obviamente, casos-limite que requerem soluções especiais. Aí, após madura reflexão de todos os professores, com os pais, uma repetição de classe pode ser a solução indicada desde que o aluno apresente sinais de um retardamento geral. Mas, mesmo nesse caso, preferência será dada a classes auxiliares que existem em muitas escolas Waldorf e que reúnem alunos carentes de cuidados especiais, mas não justificam a transferência para uma instituição de excepcionais.

A experiência tem mostrado que os casos cada vez mais freqüentes de dislexia, distúrbios psicomotores leves, etc., são melhor tratados dentro da comunidade normal da classe onde existem recursos e medidas psico-higiênicas para se chegar, após certo tempo, a uma cura.

Os professores são a alma viva de uma escola Waldorf. Se deixam de crescer e de se desenvolver, a escola pára e definha. Nunca devem cair numa rotina didática, considerar sua matéria como definitivamente assimilada e perfeita para ser transmitida aos alunos. A autocrítica constante e até uma dose de frustração são, pois, a atitude mental constante de todo professor. Ele vive comparando a aula realmente dada com o ensino tal como sonhava ministrá-lo.

Contudo, não faltam compensações. A maior é de sentir-se parte de um organismo em que todos vivem e trabalham em função do todo, mas também de todos os outros. Os problemas de um são problemas para todos; todos ajudam um colega que enfrenta dificuldades e cada um sabe que pode pedir conselhos e ajuda a qualquer colega. Também no preparo das aulas e das épocas, cada um está à disposição dos demais; problemas relacionados com classes e alunos individuais são amplamente debatidos entre colegas, e desta forma toda a escola, em suas partes e como um todo, está constantemente na consciência de cada um. Só quem fez essa experiência sabe apreciar o que significa semelhante espírito comunitário.

Além de constituir uma grande ajuda, esse espírito também é um incentivo constante. A autocrítica, já mencionada, é apenas o começo de um trabalho que cada professor, consciente e constantemente, deveria realizar sobre si próprio: sua maior preocupação deveria ser a de progredir sempre, e isso não só no conhecimento da sua matéria e na facilidade de transmiti-la, mas em sua cultura geral, assim como moral e humanamente. E não só em relação à própria escola. Steiner esperava dos professores Waldorf que fossem cidadãos do mundo, abertos a tudo, interessados, engajados nos problemas da atualidade. Detestava o professor bitolado, ranzinza, mofado.

Esse autodesenvolvimento do professor deve estender-se também, e principalmente, aos conteúdos da Antroposofia e às experiências feitas no grande movimento mundial das escolas Waldorf, experiências consubstanciadas em várias revistas e inúmeras publicações especializadas. Ultrapassando o âmbito da sua própria escola, cada professor deveria sentir-se como parte de um movimento mundial, de sessenta anos de idade, e portanto riquíssimo em experiências práticas e espiritualmente jovem, apesar de sua respeitável idade. O fato de o movimento Waldorf existir, vivo e ativo, e de estar em plena expansão após sessenta anos de existência, demonstra sua atualidade e seu vigor, em comparação com muitos sistemas "novos", dos quais se faz muito alarde e que morrem de inanição após uma curta trajetória de voga artificial.

Um dos segredos da pedagogia Waldorf consiste em evitar, nas aulas, qualquer livro didático. Isso não quer dizer que os alunos, principalmente das classes superiores, não possam ou devam consultar livros especiais. Mas o próprio ensino se baseia sempre na palavra viva do professor. A matéria exposta por ele é transcrita, em seguida, para o *caderno de época*, que contém, em redação própria dos alunos (a partir do nível ginasial), a essência da matéria dada, bem ilustrada. Esses cadernos de classe são o orgulho dos alunos, que o guardam desde o primeiro ano escolar.

O livro didático, da maneira como costuma ser usado nas escolas tradicionais, é não só impessoal, com a função de uma "muleta" para o professor; ele ainda peca por dois defeitos imperdoáveis: a apresentação pouco estética e a abstração do conteúdo. Ora, um dos princípios pedagógicos Waldorf consiste em ir da atividade ou do fenômeno para a abstração conceitual. O caminho deve sempre ser da vontade para o sentimento e deste para o raciocínio. Entretanto, os livros didáticos começam geralmente por abstrações e definições e, quando muito, acrescentam no fim do capítulo um exemplo "prático". Leia-se, por exemplo, um livro didático "moderno" de química, onde logo no início o pobre aluno



tem que sobrecarregar o cérebro com definições e abstrações sobre a constituição da matéria (moléculas, átomos, elétrons, prótons, valências, etc.) como se a ciência tivesse certeza da real existência dessa constituição. O modelo de Bohr, que nunca passou de um modelo, é apresentado num afã de "realismo" como algo realmente existente, criando desde o início um falso conceito, grosseiramente materialista, das leis do universo.

Que o mundo da natureza é harmonioso e cheio de mistérios — essa idéia deve reinar nas almas dos alunos, assumindo naturalmente expressões diversas conforme a idade. Para os jovens até quatorze anos, a própria beleza e harmonia deveriam ser vividas como obras de arte, isto é, esteticamente. *O mundo é belo*, eis a imagem que se deve formar e que deve provocar no jovem uma alegria constante de descobrir novas belezas e novos enigmas.

O adolescente depois da puberdade vê tudo mais intelectualmente. A formulação matemática, a lógica intrínseca, a coerência do todo, são para ele aspectos novos do universo cuja unidade satisfaz seu espírito mais lógico. O próprio homem, com sua vida mental, suas criações técnicas e sociais, tem que integrar-se nesse universo. Daí o ideal, para o aluno, de que o mundo seja *verdadeiro*, isto é, congruente em sua realidade física e sua estrutura espiritual.

*O mundo é bom.*
*O mundo é belo.*
*O mundo é verdadeiro.*

Eis, em última análise, as três formas de religiosidade natural que caracterizam os três setênios.

Todo esforço da pedagogia Waldorf na escola seria vão se não fosse apoiado pelos pais dos alunos, isto é, no lar. Nada mais prejudicial do que a existência de duas escalas diferentes de valores, de uma falta de unidade na educação. Por esse motivo, o contato entre a escola e o lar é uma preocupação constante. A prática, infelizmente, mostra que a educação dos pais é, muitas vezes, mais difícil do que a dos filhos...

Ao escolher uma escola Waldorf, os pais já deveriam saber que não chegou, para eles, a hora de descansar e de deixar à escola todo o fardo (e toda a responsabilidade...) da formação dos seus filhos. A escola costuma fazer um grande esforço para cultivar o contato com os pais, quando estes ou os professores o considerarem útil, assim como reuniões periódicas de todos os pais de uma classe com todos os professores da mesma. Cursos pedagógicos e artísticos para pais e amigos da escola, festas,

concertos, apresentações, excursões, etc. — tudo isso deve criar um espírito comunitário cujos maiores beneficiários são as crianças, que sentem a unidade de pontos de vista e de trabalho pedagógico. E isso lhes dá segurança e confiança.

Por esse motivo, o engajamento dos pais na escola tem que ser o mais intenso possível. Isto implica em possibilidade de críticas e de sugestões. Pais cônscios da sua responsabilidade pedagógica, em colaboração com os professores igualmente cônscios da parte que lhes cabe: eis as condições ideais para o funcionamento de uma escola Waldorf.

## II — ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO WALDORF

Fazer uma análise completa do currículo Waldorf seria ao mesmo tempo absurdo e impossível. Absurdo, porque contrário ao próprio princípio da nossa pedagogia, que deixa às escolas e a cada professor uma liberdade bastante ampla; impossível, porque nos vários países, e de acordo com as condições locais, cada escola desenvolveu um estilo próprio. Outrossim, o mundo muda, e não se cogitaria de fixar, de uma vez para sempre, o conteúdo da história, ou da química, por exemplo.

Por isso, limitar-nos-emos neste capítulo a familiarizar o leitor com algumas normas fundamentais; existem obras especializadas, que têm por objetivo uma análise mais pormenorizada das próprias matérias.

O segredo de um bom ensino consiste em não apenas querer transmitir informações, mas em ensinar a aprender. Por isso, os professores, pelo menos até o fim do primeiro grau, não devem ser especialistas em sua matéria, mas pedagogos. Da mesma forma, eventuais livros de consulta ou de leitura deveriam ser escritos por educadores, e não por cientistas. Embora o domínio da matéria seja, obviamente, uma condição *sine qua non*, o ensino em geral não deveria ser uma *vulgarização* da matéria, mas sim, uma readaptação ao grau de desenvolvimento da respectiva classe — o que exige grande capacidade pedagógica. Que se analise uma vez, sob esse aspecto, o ensino moderno, os livros "didáticos" em uso e, principalmente, os programas de alfabetização e ensino através do rádio ou da TV...

Como nossa era é caracterizada pelo domínio do homem sobre a natureza e pela sua atividade no contexto social, Steiner exigiu para as escolas Waldorf que ênfase especial fosse dada aos assuntos atuais e práticos. No ensino praticado em escolas tradicionais, muitos conteúdos e métodos têm suas raízes em épocas passadas. Há nele elementos medievais, e muitos dos seus princípios remontam à Grécia ou Roma antigas. Ora, cada época



tem sua mentalidade própria, e a pedagogia não pode ater-se a formas e critérios superados. Steiner fez questão que um ensino moderno estivesse entrosado nos princípios autênticos e sadios da fase atual da evolução humana.

Existe uma lenda segundo a qual Steiner era contrário à tecnologia moderna. Ao contrário: ele queria que os alunos aprendessem na escola o funcionamento de todos os aparelhos técnicos que nos circundam.

A pedagogia Waldorf desconhece exames, provas, etc. para "medir" os conhecimentos adquiridos. Primeiro, porque há muito mais além dos conhecimentos, e segundo porque o bom professor que convive humanamente com a classe não precisa desse recurso para avaliar a personalidade dos seus alunos. Mas Steiner sabia muito bem que os alunos iriam, mais tarde na vida, enfrentar exames, vestibulares, etc. Por isso, exigiu que os conhecimentos mínimos requeridos pelas respectivas legislações fizessem parte do currículo. Mas ele conjurou os professores da primeira escola Waldorf para que não deixassem reinar um ambiente de pânico em relação a essa perspectiva; e muito menos que sacrificassem algo do método Waldorf esperando, com isso, preparar melhor os alunos para os exames fora da escola. Ele foi tão enfático quanto irredutível: o método Waldorf, desde que aplicado criteriosamente, deixa os alunos perfeitamente preparados. Essa idéia ainda prevalece hoje: desde que o ensino contenha tudo o que constitui a "matéria" e que todas as características da pedagogia Waldorf, principalmente a economia do ensino, sejam aplicadas desde o início, Steiner garantiu que os alunos Waldorf seriam tão bem preparados quanto os de outras escolas.

Isso permanece válido sob a condição de que tais exames se refiram à matéria normalmente ensinada na escola, e não exijam conhecimentos adicionais. Neste caso, estes deveriam ser adquiridos separadamente.

### 1) A LINGUAGEM: FALA, ESCRITA E LEITURA

A *linguagem*, como matéria escolar, inclui tudo o que se refere à fala humana. Ora, de todas as diferenças entre o animal e o homem, a fala é a mais nobre; sem ela, o próprio pensar não seria possível. Por isso, tudo o que se refere ao aprendizado da língua, no sentido mais amplo, está no centro da pedagogia Waldorf. Para ela, falar não é apenas transmitir informações. A fala é a revelação, por meio de sons, do âmago espiritual do homem. A comunicação de informações é apenas uma das suas funções.

A vivência e a própria articulação de sons, isto é, a experiência dos fonemas, durante os primeiros anos de vida, estão entre as grandes componentes do desenvolvimento humano.

O elemento vocálico está intimamente relacionado com o sentimento de si próprio; um pouco mais tarde, o elemento consonântico representa a primeira consciência do mundo, uma participação, por imitação sonora, dos seus ruídos. O conteúdo conceitual vem depois, com as suas infinitas possibilidades de significação, de compreensão, de comunicação inter-humana. Tudo isso acontece inconscientemente e constitui o objeto do cultivo da linguagem durante o jardim de infância e os dois primeiros anos da escola.

Mas, logo em seguida, a autocompreensão do indivíduo nasce, embora de uma forma ainda muito sutil. Dela faz parte a consciência da língua falada, isto é, a gramática. Embora a criança saiba falar "corretamente" aos sete ou oito anos de idade, a compreensão analítica e, mais tarde, a técnica sintética, devem ser cultivadas. Por isso, o ensino da gramática, espaçado sobre vários anos, começa na idade de nove anos; é uma das grandes vitórias da consciência, do raciocínio, sobre a natureza humana; a criança aprende *por que* se fala de determinada forma e a necessidade de fazê-lo.

Ao mesmo tempo, a língua como instrumento de expressão é intensamente cultivada por meio de poesias, contos de fada. Aí, o conteúdo toma seu devido lugar. De participante passiva (embora a fantasia da criança esteja ativa ao extremo), a criança passa a ser ativa, reproduzindo com suas palavras, ou textualmente, o que ouviu.

Daí resulta, paulatina mas seguramente, uma sensibilidade para o estilo, para a beleza da língua; na medida em que o intelecto dos alunos desperta, o domínio da língua é desenvolvido cada vez mais conscientemente; na oitava série, mais ou menos, o aluno é introduzido às primeiras regras da métrica e poética, e a estilística vem igualmente constituir matéria importante destinada a dar ao discípulo o pleno domínio das suas faculdades de expressão.

As grandes obras da literatura e a própria história da literatura completam, nas últimas séries, o domínio consciente e o conhecimento histórico desse grande veículo de expressão do espírito humano.

A escrita e a leitura são disciplinas que devem ser consideradas independentemente da fala. Ambas são grandes realizações da humanidade, embora não sejam tão organicamente ligadas ao humanismo. A escrita, em particular, é uma convenção, e como tal, algo artificial. Por isso, o primeiro encontro da criança com aqueles símbolos mágicos, que são as letras, é algo muito delicado. O ensino tradicional faz desse encontro algo rotineiro, esquemático: é a *alfabetização*, que constitui, para muitos alunos, o primeiro grande trauma da sua vida escolar. Qual é, de fato, a



relação entre a alma infantil e esses símbolos que deve escrever e, pior ainda, reconhecer? Como se dá o grande passo do "signo" ao "significado", fenômeno principal de toda semiótica abstrata? A criança é levada a isto mecanicamente, ou sem qualquer preocupação do que esse processo possa significar, ou não, para ela.

A humanidade levou milênios para desenvolver a escrita. De simples anotação figurativa, esta passou a ser silábica, até chegar à abstração extrema de ser puramente fonética. Os hieróglifos egípcios ilustram essa lenta evolução.

Na passagem do mundo infantil da imaginação figurativa até a abstração intelectual da escrita moderna, o professor Waldorf deve percorrer um caminho semelhante. Ele o fará da seguinte maneira:

Na introdução das consoantes, ele começará por contar um conto, tendo por figura central um personagem ou um elemento cuja primeira letra seja a consoante em questão. Como sempre, os alunos vão querer desenhar a estória. O professor a desenhará primeiro na lousa, dando à figura um lugar de destaque e uma forma que lembre a consoante. Por exemplo: uma linha ondulada horizontal para o mar, ou o perfil de um rei para a letra R (letras maiúsculas, de forma arredondada).

No dia seguinte, a estória volta à tona e o desenho também, mas desta vez a linha será mais próxima da forma da consoante. Isso se repete várias vezes até que o M ou o R, respectivamente, sejam conhecidos pelos alunos como as letras do mar ou do rei. Ao mesmo tempo, pronunciam-se seus fonemas *mmmmmm* e *rrrr*.

Efetuou-se, de forma condensada, a transição da imagem para o símbolo, sendo eliminado o "choque" com o signo abstrato.

Algo semelhante se faz com as vogais. Os alunos aprendem na eurritmia os gestos relacionados com os sentimentos. "Ah" expressa, por exemplo, o sentimento de admiração, de veneração, e na eurritmia, um gesto de abertura dos braços lhe corresponde. Desta vez não se imita um objeto do mundo exterior, mas a própria figura humana transfigurada na imagem de um "anjo do A", conduz lentamente à forma do "A" maiúsculo. O conto que culmina num sentimento de admiração é repetido; o "A", como fonema, é pronunciado em coro, enquanto os alunos e o professor passam do gesto eurrítmico do "A" (admiração) para o desenho do Anjo A, e daí para a letra.

As consoantes são, portanto, derivadas de formas de objetos exteriores; as vogais, de gestos que correspondem a sentimentos.

Assim, as vogais são introduzidas uma após a outra, mediante posições dos braços: os alunos ouvem boquiabertos a estória inventada pelo professor, e a vogal se grava a partir da imagem.

Nem todas as letras precisam ser introduzidas dessa forma. Basta que isso seja feito para dez ou quinze. O que importa é o

processo. Depois, as letras restantes podem ser simplesmente apresentadas. Mesmo assim, o aprendizado das letras (sempre maiúsculas) é assunto de muitos meses.

Pouco a pouco, palavras muito simples são compostas e escritas: *mar*, *rei* e, finalmente, frases curtas e pequenos relatos embelezam os cadernos. Não cabe outro termo porque cada letra é escrita em tamanho bastante grande (vários centímetros), em lápis de cera de belas cores, e cada texto leva, além disso, seu desenho. Desta forma, no fim do primeiro ou no decorrer do segundo ano escolar, as crianças sabem escrever, em letras maiúsculas; as minúsculas vêm depois.

E a leitura?

Ela não se ensina! Não se perde tempo (e como o tempo é precioso nesses primeiros anos!) com a decifragem martirizante de palavras e textos. O que acontece naturalmente, sem qualquer trauma, é o seguinte: o aluno, depois de certo tempo, sabe o que ele mesmo escreveu, e em seguida, num ambiente alegre e vivo, os alunos adivinham palavras ou textos que o professor escreve na lousa. Nada mais é necessário. O próprio interesse das crianças está despertado; elas vão automaticamente tentar decifrar palavras que encontram ao redor de si, nas ruas, nas revistas, ou simplesmente na lousa! O professor observará esse processo em cada aluno, dando um pequeno "empurrão" quando necessário. O resultado final é que todas as crianças acabam sabendo escrever e ler, sem trauma, sem lágrimas. O processo demora muito mais tempo do que nas escolas tradicionais, mas o resultado é o mesmo: sem pesadelos, com a vivência de um número infinito de belos contos e com a confecção de um número, igualmente grande, de desenhos e pinturas onde se extravasou toda a fantasia e imaginação da criança.

Não se insiste muito na ortografia, pelo menos no começo. Além de ser uma convenção e, portanto, algo artificial e estranho no autêntico desenvolvimento do jovem, ela se grava mais tarde por memória visual; nas classes mais adiantadas, o professor obviamente zelará pelo perfeito domínio da ortografia, que para os pequenos constitui um flagelo.

O professor não deixará de exigir dos alunos que eles mesmos descubram palavras, frases, pequenos textos; estes serão então escritos por todos. A reprodução de estórias, o ditado e outras formas escritas e verbais serão cultivadas como o são tradicionalmente. A redação própria tem papel fundamental, mas a composição, no sentido de uma dissertação sobre um tema livremente escolhido, só começará depois dos quatorze anos, quando o Eu estiver predominante.

O processo total pode, portanto, ser esquematizado da seguinte forma:



*Fala*

1) O elemento vocálico, como sentimento de si próprio;
2) O elemento consonântico, como consciência e imitação do mundo;
3) A gramática, como consciência da linguagem em sua estrutura;
4) A estilística, a métrica poética, como aquisição de instrumentos para bem expressar-se.

*Alfabetização*

1) Desenhar, escrever — treino da própria vontade (motricidade);
2) Vivência estética e leitura da própria escrita — sentimento;
3) Leitura de outras escritas — observação, intelecto.

Em todas as aulas de linguagem, o professor "contará" certos textos, independentemente de estudos de gramática, sintaxe, etc. "Ouvir" e levar para casa e para o sono certos conteúdos é de suma importância. Cria a expectativa da continuação, no dia seguinte: dá ensejo a versos, dramatizações, etc., e ajuda a dar à aula um ritmo bem definido. Esses textos serão como que o material de trabalho das respectivas classes. Steiner deu a esse respeito as seguintes indicações:

1.ª série: Contos de fada.
2.ª série: Estórias de animais, fábulas e lendas.
3.ª série: Estórias tiradas do Velho Testamento.
4.ª série: Sagas e mitos da mitologia germânica.
5.ª série: Os mitos da Antigüidade Clássica, etc.
6.ª série: Os vários povos da terra.
7.ª série: Etnologia, civilizações estrangeiras.
8.ª série: Grandes épocas das civilizações: literatura, história, descobertas, etc. O mundo moderno.

O professor poderá, naturalmente, procurar caminhos diferentes, mas a experiência mostra quão valiosas são as recomendações dadas em seu tempo por Steiner.

Descrevemos os processos da alfabetização e da introdução à linguagem com certa riqueza de detalhes, para mostrar que estruturas espirituais podem penetrar até nos processos mais elementares. Por parte do professor, isto exige paciência, fantasia e amor, mas o efeito sobre o aluno será surpreendente: constituirá um benefício para toda a vida.

## 2) HISTÓRIA

O verdadeiro ensino da história começa no 5.° ano. Mas já nos primeiros anos, os alunos percorreram, pela vivência dos contos de fada, das lendas e dos mitos, a maneira de pensar e de sentir de épocas passadas.

Isso é conscientizado no 5.° ano, onde são tratadas as velhas civilizações da Antigüidade. Dá-se, nessa altura, maior ênfase a lendas e mitos do que a "fatos" históricos. As civilizações são vivenciadas através da simpatia e da antipatia, e não da gravação de acontecimentos definidos. Ao estudar com os alunos as antigas culturas, o professor procurará estabelecer relações entre elas e os tempos modernos, chamando a atenção dos alunos para aquilo que hoje ainda permanece de tais civilizações. Falando da Grécia, por exemplo, ele mencionará o teatro, a arte plástica, etc.

Até o fim do 1.° grau, os alunos percorreram uma vez a história toda. Cenas e imagens predominam na exposição das várias épocas, embora o professor não deixe de despertar nos alunos a consciência da distância histórica.

A partir da 9.ª série, o estudo das idéia e dos motivos históricos começa a substituir as imagens anedóticas.

No curso do 2.° grau, retoma-se o estudo sistemático, desde a Antigüidade, mas desta vez são fatores sociológicos, geográficos, climatológicos e outros que recebem ênfase cada vez maior. As grandes linhas da evolução histórica são postas em evidência. No último ano, os alunos recebem mais uma vez uma visão geral, noções de causalidade histórica, e algumas das grandes teorias da filosofia da história lhes são expostas, de modo que o aluno saia da escola capaz de situar cada época, e em particular a presente, no contexto de uma evolução e de fazer indagações sobre causas e relações que possam explicar o "porquê" dessa evolução.

## 3) GEOGRAFIA

A geografia sempre é considerada na pedagogia Waldorf em seu relacionamento com as diversas civilizações, com o *habitat* do homem (zoologia, botânica) e com as condições geológicas e climatológicas. Mais uma vez, o professor procura o contato com a realidade, a fim de evitar qualquer abstração.

A partir da 4.ª série, os alunos tentam transformar os seus conhecimentos do ambiente imediato num pequeno mapa. Como que em circulo concêntricos, esses conhecimentos são alargados para regiões mais afastadas, países inteiros e finalmente para a



Terra toda. As condições de vida, os fatores econômicos e, mais tarde, a própria história, a etnologia, as vias de comunicação, assim como fatores físicos, químicos e astronômicos entram no campo de estudos.

Desta forma, a geografia permanece concreta e viva, e fica ao alcance da compreensão dos alunos dentro da sua faixa etária.

A partir da 9.ª série, ênfase especial é dada às montanhas, suas formas e direções. Nas últimas séries, a geografia física e econômica, a cartografia e, finalmente, as teorias sobre a formação da terra e as épocas geológicas, assim como as grandes migrações humanas, conduzem ao âmago dos problemas do nosso globo. Como sempre, o ensino não se limita à transmissão de fatos. O raciocínio dos alunos é solicitado, as grandes relações são consideradas mais importantes do que a mesquinha memorização de nomes e detalhes. Assim como a história deve permitir ao aluno situar-se no tempo, a geografia lhe dá consciência do mundo espacial em que vive.

## 4) AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O estudo de línguas estrangeiras pode começar já no jardim da infância, e constitui matéria de ensino a partir da primeira série. Evidentemente não se trata inicialmente de "estudo". O professor deve trabalhar com as forças que estão disponíveis na criança em cada idade; essas forças são, nos últimos anos do primeiro setênio e nos primeiros do segundo, a memória e a receptividade sensorial. É por imitação que as línguas estrangeiras são introduzidas e ensinadas, sem qualquer apelo ao intelecto. Até a 3.ª série, o ensino se limita a canções, versos, ritmos, dramatizações e conversas entre professor e alunos sobre assuntos da sua redondeza imediata. Não existem traduções! Por quê? Além de implicarem em perda de tempo precioso, elas exigem da criança um esforço intelectual muito grande: deve pensar em dois idiomas, fazer comparações e aprender regras abstratas. O método direto evita tudo isso. A criança vive na língua estrangeira, seu ouvido é acostumado a ouvi-la constantemente, e ela aprende com o que resta das mesmas forças com as quais aprendeu sua língua materna, ou seja, as da imitação.

A situação muda quando a criança alcança nove ou 10 anos de idade. Aí, a consciência entra em função. Embora se devam evitar traduções *do* e *para* o vernáculo, a escrita e a gramática são pouco a pouco introduzidas. O resto do ensino segue o mesmo caminho das escolas tradicionais, embora de uma forma mais viva: são leituras, ditados, redações, um pouco de literatura e o

estudo intenso da cultura e do modo de viver dos respectivos países, inclusive seu teatro clássico e moderno.

Muita ênfase é dada à redação e à facilidade de expressão na língua estrangeira.

## 5) MATEMÁTICA E GEOMETRIA

Depois da linguagem, a matemática é certamente o instrumento mais poderoso e mais versátil para se moldar a mente da criança, prejudicando-a através de um ensino abstrato e bitolado, ou desenvolvendo-a por meio de um enfoque vivo e artístico dessa matéria geralmente considerada com pavor.

Devemos em primeiro lugar ter bem consciente que o movimentar-se na abstração dos números e dos espaços, assim como a ritmicidade, fazem com que tanto a aritmética como a geometria constituam um treino para o corpo etérico. As operações mentais (que nunca deveriam ser apenas mentais) fazem vibrar o corpo etérico; como sempre, tudo o que desenvolve o corpo etérico de forma salutar é bom; é esse o critério que deve prevalecer no primeiro ensino da matemática.

A matemática não fornece, pois, apenas, o instrumental para uma melhor compreensão posterior do mundo; muito ao contrário, ela possui altas qualidades pedagógicas em si. E sem negarmos a alta importância da sua primeira função, temos de insistir principalmente no segundo aspecto, muitas vezes desconhecido e desprezado.

Uma primeira ilusão é acreditar-se que os elementos da matemática sejam necessariamente números e grandezas. Existem autênticos *fenômenos* matemáticos (exemplos: os teoremas de Tales ou de Pitágoras, ou algumas regras de divisibilidade), e esses aspectos qualitativos deveriam inicialmente receber a maior ênfase. O *quantitativo* é um mundo estranho para a pequena criança; ela tem que assimilá-lo e conquistá-lo pouco a pouco — através do *qualitativo*.

Uma segunda ilusão é que só se possa estudar matemática sentado, com uma expressão grave no rosto, sem qualquer movimento do corpo que possa perturbar a meditação cerebral. Com os alunos das primeiras séries, o método de ensino pode e deve ser outro! Todo o corpo deve entrar em atividade, e é através do corpo, dos seus movimentos e ritmos que os primeiros elementos de matemática devem ser assimilados. Isso acaba de uma vez com a má "reputação" da matemática; o próprio aprendizado se faz mais alegre e atua em maiores profundidades do organismo humano. Fazendo contas, recitando tabuadas (para a frente e para trás), trabalhando com unidades, dezenas, centenas, etc., não



há limite à fantasia do professor, para fazer com que os alunos andem para a frente ou para trás, batam palmas com força ou não, agrupem-se, etc. Tudo isso muito tempo antes de se cogitar de cadernos, exercícios armados, etc.

As crianças conquistam o espaço dos números com o corpo, com a alma e com o espírito. Por isso, essas aulas são animadas, barulhentas às vezes, mas, de qualquer forma, os alunos as adoram.

Outro princípio do método Waldorf é que se deve começar bastante cedo (na primeira série) com as quatro operações e praticá-las simultaneamente. Existe, em relação ao ensino tradicional da aritmética, outra diferença fundamental: enquanto este procede sinteticamente ($5+7=?$), o método Waldorf aplica o sistema analítico ($12=?+?$). Qual a diferença? No sistema sintético, só existe uma solução: $5+7$ tem que resultar em 12. No método analítico, o ponto de partida é o todo: 12; e a fantasia pode inventar um grande número de soluções, todas corretas: $12=5+7$, $12=10+2$, etc. Introduzindo as outras operações, teremos $12=3\times4$, $12=2\times6$, $12=2\times5+2$, $12=3-1\times6$. Quais as vantagens?

1) A fantasia traz uma intensa atividade mental. Os alunos se entusiasmam, o mundo árido dos número se transforma em campo de jogo.

2) Entra um elemento de liberdade, precursor da liberdade do pensamento do adulto. $5+2=7$ bitola. Existe só uma solução certa, o aluno não tem opções. Daí:

3) Todos os alunos podem colaborar e têm uma chance muito maior de acertar, isto é, de conseguir um resultado correto. O aluno mais "bobinho" vai responder $12=5+7$, ou $12=6+6$ ou $12=3\times4$; e estará feliz e animado. Os pequenos gênios, por sua vez, conseguirão, no mesmo lapso de tempo, 10 ou 20 soluções, cada qual mais complexa: $12=5\times6-20+2$. O professor tem, com isto, um recurso excelente para "avaliar" seus alunos sem traumatizá-los.

Este exemplo, um entre centenas, mostra como o ensino da aritmética pode ser vivo.

Mais tarde, com as frações ordinárias e decimais, com as medidas (métricas e outras) e suas transformações; com o cálculo de juros que conduz às primeiras fórmulas algébricas, etc. — com tudo isso o professor pode não só ensinar a "matéria" exigida por lei, mas transformar a aula de matemática em aula ansiosamente esperada.

O mesmo pode acontecer na geometria. Aí, o professor deve partir da vivência das formas e fazer da geometria algo dinâmico. Em vez de teoremas abstratos e de demonstrações, o caminho a percorrer pode ser "artístico" e variado. Isso não exclui que se chegue aos mesmos teoremas e que a capacidade de "demonstrar",

em vez de negligenciada, seja até maior. Por que limitar-nos, por exemplo, no que se refere ao teorema de Pitágoras, às provas tradicionais baseadas em proporções e operações algébricas? Existem literalmente centenas de demonstrações geométricas excitantes e, de certa forma, artísticas. Na medida do possível, a geometria deveria conservar o seu caráter de ciência das formas, e não passar logo para o mundo mais abstrato dos números e das fórmulas. Repetimos: esta transformação, em dado momento torna-se útil, senão necessária, mas o efeito pedagógico da geometria efetua-se principalmente enquanto permanece geometria pura.

Muito poderia ser ainda dito sobre essa matéria palpitante. Mas temos de nos limitar a dar uma idéia geral. Inúmeras sugestões práticas existem na literatura especializada.

Evidentemente, esse sistema não se limita aos primeiros elementos da matemática, mas cobre todo o campo, até as últimas séries do 2.° grau. Aí os alunos aprendem tudo o que é "necessário" para os exames, mas, além disso — e principalmente —, eles aprendem a pensar e a sentir matematicamente!

## 6) AS MATÉRIAS CIENTÍFICAS (CIÊNCIAS)

Depois de termos tratado da matemática, podemos ser mais sucintos quanto às matérias científicas; pois o princípio é sempre o mesmo. As matérias científicas (no primeiro grau: zoologia, botânica, mineralogia, química, física, astronomia), trazem o mundo para dentro da classe e abrem os olhos dos alunos para ele. Ao mesmo tempo, ajudam as crianças em seu processo de encarnação.

Como já foi dito, o momento certo para se começar com essa *objetivação* do mundo conforme os vários reinos e áreas, é depois dos nove e dez anos de idade. Até então, o mundo e a criança formam, de certo modo, uma unidade. Com seu corpo, sua alma e seu espírito, ela ainda comunga com os mundos espirituais (v. pág. 47).

A zoologia, ensinada a partir da 4.ª série do primeiro grau, chama a sua atenção para seres que têm vida anímica, mas que não possuem "espírito". A botânica (que começa na 5.ª série) trata de organismos que ainda não têm alma, mas só vida; e a mineralogia (6.ª série) limita-se a objetos "mortos". Sem que a criança o perceba, seu campo de visão abarca, pois, áreas cada vez mais "mortas", o que corresponde bem ao processo do lento afastamento da sua origem espiritual. O maior afastamento, neste sentido, é atingido com a física (a partir da 6.ª série), embora seus fenômenos sejam primeiramente estudados com referência ao observador humano (não leis abstratas, mas fenômenos observados e em seguida abstraídos). Com a química (7.ª série) atinge-se algo como que um submundo; não se fala mais em objetos, mas em substâncias. Mas aí também o que está no centro é o relacionamento com o homem: o uso e a produção de certas substâncias na vida humana de todos os dias, processos químicos da vida cotidiana ou ligados ao próprio corpo. Para a mineralogia e a astronomia, há outros problemas, mas todos convergem para os mesmos pontos principais.



Isso é válido em primeiro lugar para o curso do 1.° grau. Os problemas e as finalidades são outros, no 2.° grau, mas há também a possibilidade de optar entre uma ciência apenas intelectualizada, quantificada restrita ao campo espacial, e uma ciência que inclua *qualidades*, que abra perspectivas mais amplas e nunca esteja desligada do seu centro natural, que é o homem.

Não nos cabe aprofundar-nos em todas as disciplinas. O teor comum de todas elas, tais como são ensinadas nas escolas Waldorf, é o enfoque ao mesmo tempo científico e humano, exato e vivo.

## 7) ARTES, TRABALHO ARTESANAL E PROFISSIONALIZANTE. ATIVIDADES CORPORAIS

As matérias artísticas e artesanais não constituem na pedagogia Waldorf apenas um complemento estetizante, mas são disciplinas que recebem a mesma atenção que as demais e são consideradas de igual importância para a formação do jovem.

De uma maneira geral, não é apenas no ensino e nos estudos que a abstração e o intelectualismo estão dominando. O espírito que, de forma unilateral, permeia as matérias científicas, principalmente as denominadas *exatas*, faz-se sentir em todos os setores da nossa civilização. O homem moderno, sem percebê-lo, vive numa idolatria, consciente ou inconsciente, da abstração, da fórmula, da quantificação, da tecnologia. Falta-lhe, cada vez mais, a capacidade para uma abordagem mais ampla, que inclua vivências estéticas, e para pensamentos não mecanicistas. As crianças que vivem nesse ambiente são modeladas pela sua influência. Daí a tendência para uma atrofia da sua personalidade total e para um bitolamento do seu modo de pensar.

Disso resulta a importância das matérias artísticas, que apelam ao sentimento e à ação do aluno: ele tem que fazer algo com as mãos ou outras partes do corpo: ele tem que criar algo que seja resultado da sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético. Por isso essas matérias têm alto valor pedagógico e terapêutico, quando exercitadas com regularidade.

Por esse motivo, o currículo Waldorf contém, do jardim de

infância até a última série, um programa de atividades artísticas e artesanais, tão intimamente adaptadas à faixa etária de cada classe quanto o é o ensino das matérias tradicionais.

Já vimos o quanto essas atividades psíquicas e físicas são benéficas para o desenvolvimento mental das crianças. Nas primeiras séries do 1.º grau, é em geral o próprio professor de classe que leciona também as matérias artísticas (pintura, modelagem, música, etc.); depois, são professores especializados. O professor de classe terá, nesse caso, freqüentes trocas de impressões e de idéias com esses professores sobre todos os alunos da sua classe. A imagem dos alunos, elaborada em comum, é uma condição imprescindível para um bom resultado pedagógico.

Em exposições, festas e outras oportunidades, os resultados desse trabalho são levados a um público maior. Dessa forma, o aluno sente, com a maior naturalidade, a sua "obra" integrada num contexto mais amplo; ele aprende a criticar, mas também a ouvir críticas de outros a respeito de sua produção.

No que se refere à música, grande ênfase é dada tanto ao canto como à música instrumental. Todos os alunos aprendem a tocar flauta doce desde o primeiro ano, e *fazer música* pertence ao ensino de todas as matérias com toda a naturalidade. A escola possui várias orquestras e corais de acordo com as capacidades de cada um.

As atividades artesanais têm finalidades particulares. Em primeiro lugar, o *contato com a matéria*: fiando, tecendo, modelando, fazendo trabalhos gráficos ou de ourivesaria, o aluno tem um autêntico contato com o mundo real. Ele transforma a matéria, ele produz algo que dura. Por isso, esses trabalhos devem ser dirigidos por profissionais competentes para que o resultado seja impecável. Uma das conseqüências desse ensino é a compreensão do trabalho alheio e o respeito ao trabalho manual, além de um gosto seguro por aquilo que é bem feito e belo. Pois as obras produzidas nunca devem ser apenas decorativas e "bonitinhas", mas integrar-se, pela forma e pela funcionalidade, no mundo real.

Cabe nesta altura uma explicação sobre uma matéria obrigatória em todas as escolas Waldorf: a *eurritmia*. Trata-se de uma arte de movimento através da qual se tornam "visíveis", por meio de movimentos do corpo, os conteúdos espirituais inerentes à palavra e à música. A eurritmia consiste, pois, em movimentos não arbitrários nem subjetivos, que acompanham a recitação de uma obra poética ou musical. A eurritmia não é dança expressiva, pois não é a personalidade do executante que dita os movimentos, mas os referidos conteúdos espirituais da língua (em seus aspectos fonéticos, não semânticos!) e da música.



A eurritmia é uma autêntica arte; apresentações em grupos ou individuais são feitas no palco e fazem parte do programa das festas. Mas existe também uma eurritmia pedagógica, matéria importante cujo efeito harmonizador e coordenador se faz sentir imediatamente. Existe, outrossim, a eurritmia curativa, que atua terapeuticamente em caso de enfermidades físicas e psíquicas. A medicina antroposófica recorre a ela como a um poderoso adjuvante. Cada escola Waldorf deveria ter eurritmistas-terapeutas para, em colaboração com os professores e o médico da escola, proporcionar esse tratamento.

Como matéria pedagógica, como recurso terapêutico ou como simples atividade artística, a eurritmia atua diretamente sobre os corpos superiores do homem, pois embora seja uma atividade corpórea, seu conteúdo é anímico e espiritual. É um excelente antídoto contra muitas das influências destrutivas da nossa civilização.

Quando se fala em eurritmia, surge logo o problema do ensino da *educação física* (ginástica, atletismo e jogos). Ela ocupa lugar importante na pedagogia Waldorf e obedece também a uma sistematização que decorre da íntima observação do ser humano. Habilidade, presteza, coragem e espírito de equipe são qualidades que a pedagogia Waldorf preza muito. Ela procura naturalmente evitar um treino físico que se torne um fim em si. Embora seus movimentos sejam apenas físicos, deve haver uma certa harmonização com o todo da personalidade.

Neste contexto, o *futebol* merece uma palavra de comentário, tanto mais que, numa simplificação errônea, a pedagogia Waldorf é considerada como inimiga desse esporte. O que ocorre é o seguinte: em sua luta constante para subtrair o jovem às influências "animalizantes" onipresentes em nosso ambiente (elas atuam sobre os instintos e a vontade sem o corretivo da espiritualidade), a pedagogia Waldorf dá preferência a jogos cujos movimentos sejam mais sutis, mais "espirituais" e menos "animalescos". Ora, não há dúvida de que a mão é um órgão mais "espiritual" que o pé. Que se pense nas inúmeras atividades relacionadas com a sensibilidade da mão (tocar instrumentos, acariciar, rezar, escrever, esculpir, fazer trabalhos mecânicos), em comparação com as quais os pés têm apenas funções mais "brutas", mecânicas e meramente físicas, como sustentar o corpo, andar ou "chutar" objetos. Algo da alma humana sempre se manifesta pela mão que se move, livre, em certa altura, enquanto sentimos nos pés a expressão de uma vontade "bruta", próxima do chão, terrena.

Cada coisa em seu tempo! A pedagogia Waldorf considera que no recinto e nas atividades da escola, preferência deve ser dada ao que se faz com as mãos: handebol, voleibol, etc. Aí, a bola é *elevada*; enquanto no futebol, ela é chutada perto do chão!

## 8) JARDINAGEM

Em várias séries, a jardinagem é matéria obrigatória. Inútil falar da importância de uma atividade que desenvolve, em crianças habituadas aos desertos de cimento das nossas cidades, o interesse pela natureza e a vivência de atividades humanas elementares como adubar, semear, colher... e comer o fruto de tanto trabalho. Constata-se depois das épocas de jardinagem um maior interesse dos alunos pelas plantas, pelo trabalho nas hortas e no campo.

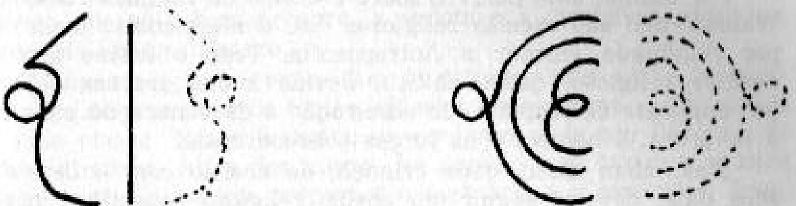
## 9) O DESENHO DE FORMAS

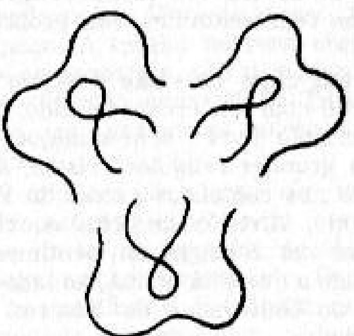
Outra atividade que é iniciada logo na primeira série e que continua nas classes superiores, de forma cada vez mais refinada, é o *desenho de formas*. Qual pode ser o mérito de mais essa atividade, além das aulas de pintura e da ênfase que, de maneira geral, se dá às ilustrações dos cadernos?

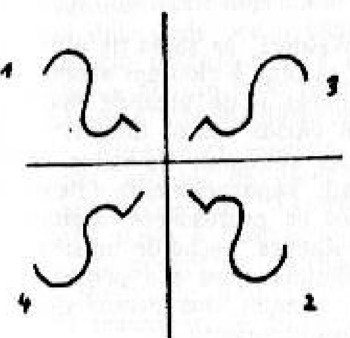
Falaremos, num capítulo à parte, da importância da "forma" em geral. Mas aqui se trata ainda de outro aspecto. O ensino da geometria implica, em geral, no desenho de formas angulosas (retas, triângulos, etc.); ora, o ângulo, em contraste com a curva, tem sempre algo de "duro", de intelectual. Todas as formas que observamos, e mais ainda aquelas que executamos por meio de movimentos, atuam sobre o nosso corpo etérico. Ora, a educação Waldorf tem, como uma das suas finalidades, avivar e fortalecer o corpo etérico, fonte de vitalidade física, mas também de um pensar vivo e dinâmico. Numa atividade tal como no *desenho de formas*, o professor pode atuar quase que diretamente sobre o corpo etérico; dosando formas redondas e angulares, ele pode atuar *higienicamente*, para não dizer *terapeuticamente*, sobre os corpos etéricos de um aluno ou de um grupo, de acordo com as necessidades temperamentais, ou outras, de cada um.

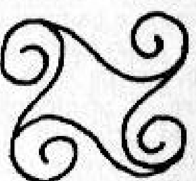
O professor desenha, por exemplo, um conjunto de linhas em várias cores, e o aluno, depois de copiar esse desenho, deve completá-lo simetricamente, com um ou vários eixos de simetria. Desse trabalho podem nascer formas muito complicadas que exigem grande concentração e habilidade, tanto para a execução das formas como para o acerto nas cores. Os alunos gostam imensamente dessa atividade, fato que demonstra estar ela de acordo com forças inatas, justamente as do corpo etérico. Existe uma ampla literatura sobre o "desenho de formas".









## 10) RELIGIÃO

Por último, uma palavra sobre o ensino da religião. As escolas Waldorf não são escolas religiosas ou confessionais; nem têm por finalidade ensinar a Antroposofia. Todo o ensino tem um caráter religioso, quase cúltico, devido à sua procura de criar um ambiente de respeito, de admiração e de veneração para com a natureza, o homem e as forças sobrenaturais.

Mas, além disso, cada criança, de acordo com o desejo de seus pais, deveria seguir um ensino religioso específico, porque todas as religiões, através do seu conteúdo mítico e moral, das suas festas, cerimônias e imagens, provocam na criança atitudes e atividades anímicas extremamente positivas. Por esse motivo, as escolas Waldorf convidam os pais dos seus alunos a organizar, dentro do horário da escola, um ensino religioso a ser ministrado a seus filhos pelos representantes das próprias igrejas e comunidades religiosas.

Para as crianças cujos pais não desejam um ensino religioso específico de acordo com um *credo* definido, a escola oferece um ensino religioso cristão livre: sem qualquer ligação dogmática com nenhuma das grandes religiões cristãs, as crianças recebem um ensino baseado nos conteúdos gerais do *Velho* e, mais tarde, do *Novo Testamento*. Através de leituras, conversas, etc., procura-se desenvolver nas crianças um sentimento de piedade e de respeito perante tudo o que está acima, ao lado e abaixo do homem. A espiritualidade do Universo e do Homem são cultivadas sem qualquer dogmatismo.

## 11) FESTAS — APRESENTAÇÕES — EXCURSÕES

O ensino não se limita, nas escolas Waldorf, às salas de aula, laboratórios e campos de esporte. O ano escolar é rico em acontecimentos extracurriculares, alguns regulares e de alcance mais modesto, outros mais importantes e, em vários casos, únicos.

Entre os primeiros, temos as reuniões semanais de todos os alunos do primeiro e do segundo grau, separadamente. Num ambiente festivo e na presença de todos os professores, alguns alunos de classes inteiras apresentam recitações, peças de música, etc.; em seguida são feitas eventuais comunicações e a pequena cerimônia termina com a recitação, em comum, dos versos que Steiner compôs para os dois graus, respectivamente.

Steiner insistiu para que os alunos mostrassem aos seus colegas e pais o que se passava nas aulas. Daí apresentações periódicas em que várias classes ocupam o palco para recitações em



coro falado, música, eurritmia ou dramatizações tiradas do ensino da época. Habituados desde a primeira série a ficar "em palco", os alunos ignoram a inibição diante de um público mais numeroso. De outro lado, aprendem a julgar os outros e a si próprios e descobrem que só o bom preparo, a ordem e a disciplina garantem o sucesso de um número.

É uma tradição haver, no fim de determinadas séries, a apresentação de uma peça de teatro, clássica ou moderna, pelos alunos de uma classe. Nesse trabalho de conjunto cada um depende de todos os outros. Além dos atores, há aqueles que fazem a música e a coreografia, os que preparam o vestuário e o cenário e, finalmente, aqueles que ajudam, na própria noite da apresentação, nos bastidores para que tudo funcione perfeitamente — os professores orientam os trabalhos, mas a execução fica inteiramente nas mãos dos alunos. Essa atividade em comum para a realização de uma tarefa, em poucas horas de extrema concentração, tem enorme valor pedagógico. Durante meses, a classe se impregna do espírito da peça. A tensão nervosa cresce na medida em que a data fatídica se aproxima, até o esforço supremo, seguido do relaxamento da "missão cumprida". Tais vivências não só dominam o ano todo, mas gravam-se indelevelmente na memória de cada participante.

As excursões e viagens de classe são outro acontecimento incisivo. Para os alunos é uma experiência maravilhosa separar-se durante alguns dias do lar e depender de si mesmos para tudo o que se refere à organização, comida, etc. O professor incumbirá os alunos de todos os trabalhos e distribuirá as responsabilidades; ao fazê-lo, terá cuidado em proceder pedagogicamente, dando determinada tarefa a determinado aluno. Também nas excursões deve haver responsabilidade coletiva da classe pela disciplina, pelo bom funcionamento dos acampamentos, etc.; os alunos sentirão que todos dependem de todos, e que a atitude negativa de um ou dois pode ser o bastante para quebrar a harmonia. Para o próprio professor será um aprendizado valioso: conhecerá seus alunos de um lado novo e deverá sabiamente encontrar o bom caminho intermediário entre a disciplina e a liberdade.

Durante as viagens, haverá, de forma improvisada ou planejada, estudos de campo em várias matérias: botânica, mineralogia, geografia, história, etc. Nas classes inferiores, as excursões serão a ilustração prática de conceitos básicos de botânica ou de geografia. De qualquer forma, a excursão não tem apenas a finalidade de divertir. Os alunos devem fazer relatórios, pintar ou trabalhar de outra maneira.

Um acontecimento todo especial é a viagem que o 10.º ano costuma fazer para ter, em campo, uma semana de agrimensura. Ainda sem conhecer trigonometria, os alunos devem fazer o levan-

tamento topográfico de uma área bem acidentada e confeccionar uma planta, rigorosamente na escala exigida, reproduzindo o levantamento; para tal, a condição especial é a medição exata, inclusive o uso de teodolitos e outros instrumentos de agrimensura; os alunos são divididos em turmas nas quais, de novo, cada membro depende do trabalho dos outros. O alto valor pedagógico desse trabalho é evidente.



# A POSIÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF EM RELAÇÃO A ALGUNS PROBLEMAS ATUAIS

Os pedagogos do mundo inteiro defrontam-se atualmente com uma série de situações que geram problemas angustiantes para toda pessoa envolvida na educação dos jovens. Escolhemos alguns desses problemas para uma rápida discussão à luz da pedagogia Waldorf.

## I — AUTORIDADE × LIBERDADE

Assistimos em nossos dias, em escala cada vez maior, a uma atitude dos jovens para os quais a palavra *revolta* parece ser bastante fraca. Nessa luta entre as gerações, muitos "velhos" acabam perguntando-se se os jovens teriam razão e se não seria mais certo, ou pelo menos mais prudente, revisar os critérios aplicados em sua conduta com relação à nova geração; esperam dessa acomodação que a harmonia volte a reinar. Em particular, como a educação dos jovens ainda é, muitas vezes, praticada num espírito de autoridade, os referidos "velhos" acham conveniente dar uma guinada e estabelecer um regime de liberdade cada vez que houver a menor ameaça de um choque de relacionamento entre as gerações. Em sua pressa, proclamam que não seria bom esperar a chegada da idade da revolta, e propõem educar a criança desde o berço num novo espírito de liberdade.

Uma polêmica sobre todas as idéias, extremas ou intermediárias, emitidas a esse respeito, estaria fora de âmbito de nossa temática. Enunciaremos apenas claramente a posição da pedagogia Waldorf; que cada um a confronte com as diferentes teorias da atualidade.

Algum tempo atrás, o título deste capítulo teria sido "Liberdade vs. Autoridade", mostrando claramente que a autoridade era a regra, e a liberdade, a tímida exceção. Hoje em dia a autoridade é exceção, e seus defensores mal têm a coragem de levantar a voz. A imagem-ideal do ser humano que norteia a Antroposofia e a pedagogia Waldorf é a de um indivíduo que sabe determinar a si mesmo, isto é, que escolhe serenamente os motivos para suas ações, sem pressão exterior, mas também sem a pressão dos seus próprios sentimentos, por perfeitos que sejam. Seu ato é um ato criador; seu amor ao ato em si deve ser seu único motivo.

Essa capacidade deve ser adquirida; ela não é inata ao homem. E o homem adulto e maduro deve estar com vontade de usá-la, e não de ceder a motivos ou pressões de ordem inferior. Essa imagem ideal Rudolf Steiner a elaborou em sua *Filosofia da Liberdade*.

Em última análise, toda educação tem a finalidade de conduzir o homem a possuir o livre arbítrio; mas isso não significa que essa liberdade já lhe seja outorgada durante esse período de preparo. Ao contrário: segundo a Antroposofia, o jovem e o adolescente têm que caminhar através de estados de dependência, diferentes entre si conforme a idade, para amadurecer e adquirir a capacidade do livre arbítrio, na qual implica a de resistir à manipulação mental.

Indiscutivelmente, a repressão como meio de formar o jovem conduz à revolta e à atrofia; ela destrói. As teorias de um Freud, ou de um Neill (fundador da escola Summerhill) são compreensíveis, até certo ponto, como reação contra a repressão excessiva, estúpida e mal dosada. Resta saber se o extremo oposto, a ausência de qualquer direção exterior, resolveria o problema. Pois é isso o que pensa quem postula para os jovens a liberdade mais ou menos total.

A opinião segundo a qual toda "repressão" de um impulso conduz necessariamente a uma atrofia ou a uma revolta — numa palavra: a uma situação anormal — pode estar correta enquanto se refere aos instintos do animal, pois este realiza sua imagem ideal sem qualquer educação. Impedir um macaco ou outro animal superior de viver conforme seus instintos traz realmente distúrbios, pois é através da vida normal dos seus instintos que o animal se realiza plenamente. Afirmar o mesmo do homem significa equipará-lo a um animal, pois é justamente na medida em que o homem supera, refina e sublima seus instintos, impondo sua espiritualidade àquilo que nele é apenas animalesco, que se distingue do animal. A teoria segundo a qual basta que o jovem seja "livre" — livre de qualquer educação — para realizar o que nele é inato, a fim de que alcance o seu ideal humano, equivale a considerar o homem como animal, ou a ver nele apenas o que há de animalesco.

O homem precisa de educação. E, como já vimos, educar



implica no domínio sobre tudo o que há de inferior (no sentido de animalesco) em benefício do que é superior, isto é, verdadeiramente humano. Isso não significa que a educação — como sublimação ou correção de impulsos inatos, ou pelo menos, presentes na criança — seja necessariamente repressiva. Quando feita de acordo com o desenvolvimento do ser humano, na forma certa e na época certa de sua vida, a educação responde e corresponde aos anseios superiores do Eu humano. Aí, a criança se sente estimulada, colabora com entusiasmo. Isso pode parecer teórico aos teóricos da liberdade, mas basta ver como a criança reage na prática quando se lhe pede algo de forma correta e adequada, para que a presença de uma "mão" carinhosa mas firme se revele como um bem e seja sentido como tal por ela própria.

Se a educação for excessivamente firme, teremos a revolta, a mentira, a hipocrisia e outras formas de autodefesa. Se for excessivamente frouxa, teremos o tédio, a falta de motivação e a atrofia das melhores forças.

Liberdade e autoridade não formam, portanto, necessariamente um antagonismo, mas deveriam estar equilibrados; equilibrados entre vários tipos de "liberdade" e "autoridade", de acordo com a idade da criança.

Lembremo-nos das recomendações de Steiner:

*0-7 anos*: autoridade pelo exemplo; direção absoluta;
*7-14 anos*: autoridade natural baseada no amor; mão firme mas carinhosa; liberdade, ainda que orientada, nos sentimentos e na criatividade;
*14-21 anos*: autoridade natural baseada nas qualidades pessoais (intelectuais, morais, etc.) do educador; liberdade e responsabilidade cada vez maiores;
*21 anos*: plena liberdade e responsabilidade.

A autodeterminação ou, filosoficamente falando, o livre arbítrio, é o fruto de um longo aprendizado. Ao mesmo tempo, é um exemplo típico da lei da metamorfose. O cultivo dos sentimentos se transforma em firmeza de caráter; a obediência, em amor ao dever; o aprendizado das formas, em segurança; o cumprimento de deveres, em integração social; e a veneração, em desejo de ser autônomo. De forma negativa, mas não menos conseqüente, a permissividade traz o tédio; a carência de ideais, o cinismo; a falta de disciplina, a insegurança. Essas faltas criam um terrível vazio interior, e é neste que penetram, com a maior facilidade, as influências luciféricas e arimânicas tendentes a desviar o homem do seu caminho.

Os sistemas tipo Summerhill e semelhantes não são sistemas pedagógicos. Porque em matéria de pedagogia (a maneira de

ensinar, a didática, etc.) não trouxeram nada de novo. São simplesmente sistemas vazios, sem pedagogia qualquer, já que o termo *pedagogia*, pela própria raiz etimológica, refere-se a qualquer tipo de direção, de liderança. Ora, o sistema de Neill nega a direção por parte do adulto. Jardim sem jardineiro...

Quanto à formação da comunidade escolar e das suas regras de comportamento, ela não pode ser o resultado do "discernimento" de qualquer conceito, qualquer imagem, e qualquer segurança para discernir uma ordem. Uma ordem tem de ser criada e imposta por aqueles que têm esse discernimento. É só na medida do seu amadurecimento, mas nunca antes da puberdade, que os adolescentes podem ser chamados a participar, a compreender, a colaborar.

No seu íntimo a criança quer ser compreendida, julgada, estimulada, eventualmente criticada. Mas os adultos não querem, ou não podem... e dessa frustração nasce, em grande parte, o "abismo" entre as gerações.

## II — POR QUE DAR ÊNFASE À FORMA?

Imagine-se um indivíduo sem esqueleto ou com uma obesidade patológica. Em ambos os casos, o corpo seria completamente deformado, haveria uma massa sem estrutura interior nem exterior. O raquitismo é uma das espécies de deformação e de atrofia da estrutura corpórea.

Sem que o percebamos, esse fenômeno é atualmente comum no plano anímico e espiritual: comportamentos sem forma; sentimentos atrofiados ou, então, unilateralmente superdesenvolvidos; pensamentos e atitudes morais incoerentes.

A falta de forma e a "deformação" predominam em nossa civilização. Contrastam com a abundância dos conteúdos, isto é, da informação.

Podemos imaginar, embora com dificuldade, que uma personalidade superior, anímica e espiritualmente perfeita, possa viver num corpo deformado. Mas quando a própria personalidade é afetada em suas partes anímica e espiritual, ela mesma é deformada, doente. Aí, a "forma" defeituosa destrói o conteúdo. A mais bela obra musical transforma-se em caricatura hedionda quando executada por artistas incapazes, em instrumentos quebrados ou totalmente desafinados.

Essa analogia pode parecer a alguns exagerada; o fato é que a falta de forma, a *deformação*, está fazendo progressos rápidos que só não percebemos melhor porque já nos escapou a imagem da perfeição.

A pedagogia Waldorf considera o cultivo da forma, em todos os níveis, como uma das suas tarefas mais importantes. A *forma* pode assumir as "formas" mais diversas.



Quando aplicada ao tempo, a forma significa, entre outras coisas, ritmo e, como tal, forma o corpo etérico; quando aplicada no espaço, como "beleza" ou harmonia estética, atua diretamente sobre o corpo astral e, indiretamente, sobre o etérico; quando equivale a disciplina mental, senso do dever e aprimoramento da moralidade, torna-se inerente ao caráter, ao Eu e daí plasma os corpos inferiores. Forma e deformação podem existir em todos os níveis que, em seu conjunto, constituem o ser humano. Se lembrarmos, além disso, a lei da metamorfose e o inter-relacionamento dos corpos do homem e das suas capacidades espirituais, anímicas e físicas (p. ex.: pensar-falar-andar, ou pensar-sentir-querer), a insistência da pedagogia Waldorf na forma torna-se compreensível.

A simples menção, ao acaso, de algumas situações em que a escola Waldorf insiste na forma, será suficiente sem maiores esclarecimentos: cultivo da fala, limpeza, pontualidade, perfeita apresentação dos cadernos, bom comportamento, ênfase na beleza musical e plástica, luta contra o *kitsch* e contra a banalidade, aprimoramento da redação própria, proibição de mascar chicletes, decência no vestir, etc. Muitas dessas situações ou medidas podem parecer exageradas ou "prussianas"; os pedagogos Waldorf sabem, por exemplo, por experiência, que só a luta constante contra a falta de forma e contra a "deformação" que vem de fora permite manter o nível de educação. Quando adultos, os ex-alunos reconhecem o imenso valor dessa insistência na forma.

A forma não traz a bitolação e a massificação, mas a disciplina e a força. Não impede, mas ajuda a personalidade a manifestar-se plenamente.

## III — BRINQUEDOS

A criança "brinca": é o conteúdo principal de sua vida mental. No adulto, o brincar, o jogo, são uma atividade para as horas de lazer, um passatempo. Para a criança, constituem algo muito sério pois podem dar livre curso à sua fantasia, a todos os impulsos que lhe vêm do corpo e da imaginação.

Por isso, um bom brinquedo deveria conduzir a criança a uma entrega calma de si mesma. Brincar é uma das principais atividades que moldam o corpo etérico e, por intermédio deste, o corpo físico, principalmente o cérebro.

Mas as crianças de hoje não sabem mais brincar, apesar de estarem rodeadas de brinquedos modernos: bonecas refinadas, automóveis e armas de guerra mecanizados, trens elétricos, jogos de "compor", horrores tirados de livros de *science-fiction* ou de estórias em quadrinhos...

Qual a razão dessa repulsa, desse tédio ou desinteresse? Os

referidos brinquedos, oriundos da fantasia de adultos que pensam só em ganhar dinheiro, ignoram a natureza infantil, quando não a violam e deformam brutalmente! A criança, com um instinto sadio, cansa-se desses artifícios duma indústria lucrativa e gostaria de voltar a brinquedos condizentes com a sua natureza. Mas geralmente não os encontra, por ignorância dos pais e educadores.

A escolha do bom brinquedo depende da idade da criança. Ele deve permitir à criança desenvolver sua fantasia. Deve ser um incentivo, e não um produto acabado. A criança em idade pré-escolar quer criar seu pequeno mundo de imitações: seus brinquedos deveriam ser tão simples que se prestassem à transformação imaginativa; alguns blocos de madeira que possam ser veículos, casas ou móveis; uma boneca de pano, fofinha, com uns traços de lápis de cor indicando o rosto; uma "venda" com mercadorias reais; uma 'casinha" simples que pode ser mobiliada conforme a fantasia do instante; animais, veículos, trens e aviões que devem ser movidos pela própria criança (em vez de serem elétricos) — eis algumas sugestões. Elas exigem evidentemente que a criança não seja prejudicada pelas sensações fortes da TV; pelas cores berrantes da publicidade, pelas caricaturas horríveis das estórias em quadrinhos. Como muitos venenos, essas "atrações" viciam, sem constituir, evidentemente, um autêntico alimento anímico. Habituada a elas, a criança se atrofia psiquicamente, seus sentidos perdem qualquer sensibilidade, sua fantasia torna-se brutal e exige estímulos cada vez mais fortes.

Entre os tipos recomendáveis de brinquedos estão os que exigem treino da habilidade manual, do equilíbrio e do domínio do corpo em geral; os que permitem à criança fazer trabalhos caseiros imaginativos ou de preferência reais: ferramentas para lavoura, utensílios domésticos — desde que toda a parte mecânica seja bem visível. Caixas fechadas onde a atividade da criança se limita a apertar botões, não servem.

Todo brinquedo deveria ser robusto: é através dessa solidez que a criança adquire confiança no mundo dos adultos; só se recomendam os feitos de material natural (madeira, pano, pedra, metal); os de matéria plástica deveriam ser banidos do ambiente infantil: com seu toque artificial, com seu peso em desproporção com o tamanho, suas cores antinaturais e seu desenho grotesto, imagem da produção em massa, constituem algo ilusório, feio, em total desacordo com o que a pedagogia Waldorf pretende transmitir às crianças. Além disso, destroem a confiança dos pequenos no mundo dos adultos, já que os brinquedos plásticos geralmente quebram após poucos dias de uso, se é que chegam até lá.

Não pretendemos falar sobre livros em geral e sobre o valor da leitura. Mas uma palavra deve ser dita nesta altura sobre as "estórias em quadrinhos", as quais, sem exceção, prendem a criança à imagem numa idade em que ela deveria ser conduzida à leitura e à produção própria de imagens interiores. A vulgaridade, a ênfase dada à violência, a pobreza de palavras e o mau gosto dos desenhos e textos, deveria fazer com que qualquer casal de pais um pouco cônscios da sua responsabilidade impedissem por todos os meios que seus filhos caíssem no vício dos *gibis*. Sua leitura constante não só traz o massacre de qualquer idéia ou imagem independente, mas conduz à incapacidade de ler, sem falar da massificação de triste nível que dela resulta: citemos apenas os chavões no uso da linguagem e do pensamento — se é que estes termos ainda são adequados para designar o vocabulário e a pobreza mental de milhões de jovens (e adultos!) dominados e plasmados por esse produto de subcultura comercializada.

## IV — O PROBLEMA DA TELEVISÃO*

Já foram mencionados os chamados *meios de massa* como ameaça em potencial a toda boa educação. Estender-nos-emos um pouco mais demoradamente sobre a TV, não para fazer dela um bode expiatório de tantos males da nossa civilização, mas porque ela, com o profundo impacto social que causa, constitui o protótipo das tendências que querem, hoje em dia, apoderar-se, por todos os meios, do homem e da sua formação futura.

A pedagogia Waldorf se propõe a formação de seres humanos harmoniosos. Quer desenvolver, em igualdade de nível e de condições, tanto o intelecto como a vida sentimental e a vontade do adolescente, do jovem.

Além disso, deseja formar um ser humano bem entrosado no mundo, preparado para as suas responsabilidades sociais. Visa a formar, se possível, um caráter ponderado, incutir no jovem interesses amplos e múltiplos, desenvolver-lhe a fantasia e, sobretudo, a criatividade, pois sabe que a falta de imaginação e de criatividade é um dos piores males com que se deparam todos aqueles que trabalham com adolescentes. Gostaria, finalmente, que o jovem tivesse uma escala elevada de valores para a sua vida futura. Por isso, não tem medo de cultivar, no jovem, ideais tão anacrônicos como o Belo, o Nobre e o Bom. É preciso formar na criança e no jovem todo um instrumental no qual se incluam os meios para o seu relacionamento com o mundo.

Nesse processo, os próprio sentidos têm um papel saliente. Com efeito, é com os sentidos que o ser humano se ambienta no mundo; é somente mais tarde que intervém o seu raciocínio. Por-

* Este capítulo reproduz, com pequenas alterações, um ensaio do autor sobre *A Pedagogia Waldorf e a Televisão*, editado pela Associação Pedagógica Rudolf Steiner.

tanto, para que haja um entrosamento harmonioso, faz-se necessário o cultivo dos sentidos e, conseqüentemente, o cultivo da fantasia. Evidentemente, o jovem terá uma vivência tanto mais intensa e mais rica do mundo, quanto mais agudos os seus sentidos. A imagem que terá do mundo e, como conseqüência, a sua atitude perante o universo, dependerão diretamente da sua capacidade de observar, e do dinamismo e do grau de intensidade da sua fantasia. Se a criança é plasmada pelas suas vivências, por tudo aquilo que o mundo lhe traz, as vivências, por seu lado, dependem do preparo que nós damos à criança, e em particular do cultivo dos seus sentidos.

O que significa a televisão do ponto de vista de uma pedagogia que se baseia nos princípios já expostos?

Começaremos por aquilo que se poderia chamar de *aspectos fisiológicos*, lembrando, mais uma vez, que o homem se desenvolve pelo cultivo dos sentidos que lhe trazem a riqueza do mundo real. Sob esse aspecto, o fenômeno "televisão" pede os seguintes comentários:

1) De todos os nossos sentidos, o olho é, certamente, o mais nobre. Mais do que os outros sentidos, ele permite a homem penetrar no mundo. A tridimensionalidade, a graduação da luz às distâncias, tudo isso é ensinado ao indivíduo por intermédio desse aparelho maravilhoso que é a sua vista. Podemos dizer que as experiências visuais plasmam o indivíduo mais do que quaisquer outras.

Ora, na televisão inexiste o fenômeno da acomodação, isto é, o mecanismo que permite ao indivíduo enxergar claramente com a mesma lente, tanto de longe como de perto. O indivíduo, diante da tela de televisão, enxerga tudo sempre à mesma distância, de forma que o mecanismo de acomodação do seu olho não precisa funcionar. O espectador cai na mais profunda preguiça ótica; evidentemente, esse mecanismo sensível da visão degenera e atrofia-se pouco a pouco.

Paralelamente, os movimentos da cabeça complementam o nosso aparelho da visão. O olho acompanha o objeto, o indivíduo desloca a cabeça, vira-se para enxergar melhor, para ver mais de perto, para focalizar determinado objeto; os outros sentidos, principalmente o movimento e o tato, colaboram com a visão para obter do mundo uma impressão nítida. Ora, tudo isso deixa de existir em quem olha para o aparelho de televisão. Constata-se a mais completa imobilidade da cabeça e do resto do corpo, assim como a inatividade de todos os sentidos que, além da visão, deveriam contribuir para formar uma imagem do mundo. Apenas o ouvido funciona. O olhar está sempre fixo ao mesmo lugar irreal, minúsculo.

Mas a nossa visão tem ainda outros aspectos quase inconscientes. Qualquer objeto visto deixa pós-imagens, e cada superfície colorida deixa sombras coloridas. A riqueza da nossa percepção visual contém uma infinidade de elementos que não se tornam conscientes para nós. Ora, tudo isso não existe, evidentemente, na imagem transmitida pela televisão, na qual não há lugar para nenhuma das referidas atividades inconscientes do nosso sistema fisiológico.

Tampouco existe a visão em perspectiva. O aparelho enxerga em nosso lugar, reduz tudo a uma imagem apenas bidimensional, na qual não existe relevo. É um aspecto irreal do mundo que chega ao telespectador.

2) Outro fenômeno que se deve analisar é a própria formação da imagem. Como todos sabem, a imagem da televisão é produzida com enorme velocidade, por uma infinidade de pontos pretos e brancos ou então, coloridos. Esse processo cria a ilusão do movimento. Ilusão maior do que a do cinema porque, neste, cada imagem isolada ainda tem caráter de simultaneidade, ao passo que, na televisão, os vários pontos são produzidos, sucessivamente, pelo processo técnico da própria transmissão. Outro aspecto negativo: o espectador é obrigado a ver tudo; não pode desviar a cabeça, não pode escolher um aspecto da imagem e desprezar outros, não pode dedicar-se a um detalhe. A imagem é pequena demais, distante demais, e, como a abrangemos de um só golpe de vista, dispensa completamente a escolha, que pressupõe o cultivo de certa sensibilidade. O indivíduo não apalpa, não cheira, não pode se aproximar do objeto para ouvir melhor, ele tem que, por assim dizer, sofrer toda a imagem que lhe é apresentada.

3) Aliás, essa imagem que o telespectador é obrigado a contemplar, é artificial, pois resulta de uma montagem; é sempre diferente da verdadeira realidade. Além disso, provoca a total irrealidade do próprio espaço visual. A falta da terceira dimensão, num espetáculo que dura duas horas, cria uma verdadeira ilusão ótica; o mundo se torna bidimensional, visto que é pela câmera de televisão que passa a ser, dessa forma, um espectador ideal, mas irreal.

4) Outrossim, a própria luz fluorescente, que nasce ao contato dos raios catódicos, não é uma luz verdadeira; é uma luz que não existe no mundo real. Nesta altura, convém abrir um parêntese. Já se tem falado muito sobre certa periculosidade dos raios emitidos durante o próprio espetáculo de televisão. Experiências realizadas demonstraram que animais e plantas se desenvolvem menos bem, e até perecem quando expostos continuamente a raios oriundos desse aparelho. Naturalmente, a indústria da televisão nega esses aspectos e faz tulo para impedir que se realizem pesquisas nesse campo. No entanto, é perfeitamente imaginável

que possa haver efeitos altamente perniciosos, mesmo quando não se fazem sentir de imediato. Quem poderá afirmar que não venham a surgir efeitos tardios, resultantes do acúmulo de horas que o indivíduo passa vendo televisão?

5) Chegamos agora a um outro aspecto: o som. O som da televisão tem o mesmo caráter de irrealidade da imagem, porque emana de uma única fonte sonora, que é o alto-falante do aparelho. Imaginemos um indivíduo que assista a um concerto. Faz parte da realidade da sua experiência o fato de os sons lhe chegarem de vários lados, e dessa vivência faz parte até mesmo o vizinho que conversa durante o concerto. Nada disso acontece na televisão. O som vem sempre de uma só fonte e é sempre o mesmo, artificial, filtrado, manipulado. A esse som falta a vida, falta o timbre espiritual que acompanha qualquer voz humana, e o som de qualquer instrumento. Crianças habituadas a muito assistirem à televisão, acabam desconhecendo a realidade dos ruídos, dos sons da natureza, enquanto, na verdade, deveriam ser treinadas a escutar, a diferenciar. O som da televisão é um som sempre igual e forte. E é um som de mentira: quando, por qualquer motivo, não apresenta a desejada intensidade, não é por meio de uma aproximação maior da fonte sonora que o ouvinte melhora sua impressão: não, ele simplesmente vira um botão. Temos, portanto, a intervenção de um elemento artificial, e essa artificialidade, acrescentada às demais, evidentemente cria na criança uma impressão completamente falsa do mundo.

Além disso, a pessoa que muito assiste à televisão, acaba caindo numa passividade completa, no ouvir, pois basta virar o botão para escutar melhor. Não há mais nenhuma busca, nenhum esforço, exceto aquele de virar o botão. A iniciativa cai a zero.

6) A falsidade do som, acrescida à falsidade da imagem, produz um autêntico embrutecimento sonoro e visual. As crianças deixam de ser receptivas para espetáculos delicados que exigem algum esforço de vista ou de audição. A experiência diária do professor de escola, em relação às crianças habituadas à televisão, é a de que não são mais atingidas pela voz suave de uma pessoa que narra uma estória, ou recita uma poesia, ou pelo som também suave de um instrumento musical, como como o flauta, o violino ou a lira.

7) Finalmente, há um aspecto que tem sido focalizado também em relação ao cinema: a irrealidade do tempo de assimilação. Ora, tanto no cinema como na televisão, a criança é constantemente violentada pela mudança rapidíssima, constante, das imagens, pelo *flash back*, pelos enfoques diferentes; nada há de orgânico na percepção sensorial exigida pela televisão, porque a criança tem de submeter-se passivamente a todas as extravagâncias técnicas relacionadas com o aparelho. Ao passo que, quando



passeia, caminhando pela rua, pelo campo ou pelo jardim, ela mesma determina a intensidade e a velocidade das impressões que recebe.

Em resumo, ao invés de nos trazer o mundo real, a televisão traz ao espectador uma imagem de mentira, numa luz irreal, e dentro de um espaço falso, com pseudomovimento, com um som de mentira, e tudo isso num tempo igualmente falso. Podemos facilmente imaginar as conseqüências desastrosas para a fantasia e para o entrosamento da criança no mundo, se ela for submetida durante várias horas por dia a essa avalanche de impressões falsas. E notem bem: apenas duas horas por dia significam, em doze anos, um total de quase 9.000 horas. Nove mil horas!

Convém ainda sintetizar alguns outros aspectos:

1) Em primeiro lugar, a fantasia criadora e peculiar da criança é realmente pisoteada. Exposta a um número excessivo de impressões que se sucedem com demasiada rapidez, a criança, incapaz de assimilá-las, passa a sofrer de uma autêntica indigestão, que nem ao menos provém do excesso de imagens verdadeiras, e sim de imagens visuais e sonoras distorcidas e manipuladas pelos técnicos. Tudo isso conduz necessariamente a um embrutecimento dos sentidos e das faculdades perceptivas em geral. Dizem que a TV traz o mundo ao jovem telespectador. Mas o "mundo" certamente não é aquela poltrona, na escuridão, a partir da qual se vê uma seqüência falsa de imagens, numa tela de alguns decímetros quadrados de superfície. Daí a atrofia da criatividade, o aumento da passividade, além de um alheamento crescente.

Todo o ambiente, aliás, conduz rapidamente a uma diminuição da consciência, a uma espécie de sonolência da mente em geral, agravada por uma crispação, por uma tensão excessiva da vista. O raciocínio próprio da criança é completamente eliminado, durante essa avalanche de impressões sensoriais. As magens ingeridas têm uma força sugestiva tremenda: atingem não só o raciocínio da criança, eliminando-o, mas paralisam e atrofiam também a própria vontade individual. Tudo se passa como se o indivíduo sofresse um esvaziamento. Não reage porque não tem tempo de reagir. Mesmo se quisesse reagir, não conseguiria, pois a cada impressão segue-se outra, imediatamente.

2) Fala-se muito do caráter social da televisão; na realidade, porém, cada espectador é um ser isolado, e a criança nunca se encontra mais alienada do seu ambiente e do mundo do que quando assiste à televisão. Ao invés de viver dentro do mundo, num dar e receber constante, num intercâmbio de ações e reações, de impressões e de atos, a criança tem, diante de si, o mundo preparado

e ilusório, que fica, ao mesmo tempo, longe dela. A criança vê um espetáculo, mas não participa do mundo; pior ainda, esse mundo não é o seu mundo. Basta, aliás, observar as fisionomias das crianças que assistem à televisão: são fisionomias crispadas, onde quase não há lugar para um sorriso, para uma lágrima. Só há tensão extrema, e crispação, mas nenhuma reação que se pudesse qualificar de suave, harmoniosa.

3) Outro aspecto importante é o seguinte: a criança é um ser que imita. Até os sete, oito anos, ela imita, de modo automático e inconsciente, aquilo que vê ao seu redor. Ora, a criança pequena, que assiste à televisão, é indefesa contra a penetração desse mundo artificial que a atinge. Esse mundo a hipnotiza e ela o imita como que automaticamente. Também a criança de sete anos em diante, até a puberdade, corre um grande risco. Nesse segundo setênio da vida, as crianças têm a tendência profunda para identificar-se, principalmente pelos sentimentos, com aquilo que se passa no seu ambiente. Entre os sete e os catorze anos, buscam inconscientemente seus valores éticos, intelectuais, espirituais, naquilo que se passa ao seu redor, nos personagens que se lhes apresentam. Não possuem, nessa idade, bastante consciência para fazer uma escolha. Desejam simplesmente venerar, identificar-se, realizar um ideal; e o conteúdo dos espetáculos de televisão se transforma num mundo que a criança inconscientemente quer imitar e com o qual ela deseja se identificar.

4) Há ainda outro aspecto que merece atenção. A criança que trabalha, que vai à escola, que tem os seus pequenos deveres a cumprir, deveria também, durante as horas de lazer, ser atraída para uma atividade orientada, cheia de sentido: brincar, fazer algo útil e significativo. Assistindo à televisão, a criança passa a identificar lazer com passatempo passivo. Não se incentiva mais a criança a tirar proveito do seu lazer, das horas em que não tenha deveres. Ela não brinca mais, não cria mais; mantém-se passiva, à espera de uma solicitação exterior, quando o seu verdadeiro desenvolvimento exigiria que, também durante as horas de lazer, ela fosse solicitada para uma criação que talvez viesse a ser, para ela, tão importante como o aprendizado na escola.

Conseqüências mais amplas decorrem de o assistir à TV tornar-se um hábito. Uma delas é a de fazer com que os pais abdiquem da sua tarefa de educadores. É tão cômodo sentar as crianças diante de um aparelho de televisão! Elas ficam silenciosas, não atrapalham, e deixam o tempo livre para os pais fazerem outra coisa. Isso gera, nestes, certo comodismo, a preguiça e, por falta de verdadeiro contato com as crianças, a incapacidade de educá-las e, finalmente, o alheamento completo dos filhos. Depois,



é o professor na escola, ou o psicólogo, que deve remediar uma situação cuja origem, na realidade, reside nesse comodismo dos pais.

Outra conseqüência da televisão é a de induzir a criança a uma falta de respeito. À primeira vista, essa afirmação parece estranha. No entanto, a criança que se habituou longamente a ouvir música ou vozes humanas, podendo ao mesmo tempo conversar, ou desligar o aparelho, ou que se habituou a — digamos — comer uma macarronada enquanto ouve a Nona Sinfonia de Beethoven, essa criança não pode sentir autêntico respeito por aquilo que percebe. Não se pode assistir de chinelos a obras de arte. Não é possível enfrentar valores científicos, ou outros, simplesmente como se ouviria uma conversa qualquer. A facilidade de ter o mundo dentro do quarto, leva a criança a perder o respeito por ele. Ela não enfrenta o espetáculo com concentração, com espírito de expectativa. Tudo isso carece de forma, e a criança, habituada a conversar enquanto ouve uma pessoa falar na televisão, por que deixará de falar quando um adulto fala, na vida comum como, por exemplo, seria o caso do professor na escola, ou dos pais?

Convém frisar que todos esses fatores provocam uma autêntica síndrome de distúrbios. Existem na Europa hospitais especializados para os males ocasionados pela televisão, e os professores de escola podem contar uma longa estória sobre tudo o que resulta de negativo em crianças que assistem, por horas a fio, à TV. Ocupa o primeiro lugar, das conseqüências desastrosas, a falta de concentração. As crianças solicitadas por um barulho excessivo e por uma avalanche de imagens, não conseguem mais concentrar-se numa aula tranqüila na escola. O professor simplesmente não consegue atingi-las. Além disso, há uma infinidade de distúrbios psicomotores, dislexias, incapacidade de memorizar, etc., decorrentes do abuso da televisão.

Alguém já pensou seriamente sobre outra conseqüência da televisão? É o fim da individualidade, a massificação completa. Como não há observação subjetiva, e sim uma passividade total, evidentemente todas as crianças, todos os jovens que muito assistem à televisão, recebem a influência plasmadora daquilo que vêem. O aparelho já escolheu, já pensou, já falou, e tudo isso é incutido inconscientemente, mas com grande força persuasiva, nos jovens, e traduz-se, evidentemente, num coletivismo intolerável e numa falta de individualismo que está em triste contradição com a afirmativa de que a nossa época seria a época do indivíduo.

Dever-se-ia ainda tornar consciente o seguinte: na televisão, a informação é, aparentemente, a meta principal. Será, porém, a informação, realmente, o alvo supremo da educação e, mesmo, de toda formação? A informação não deveria ser, antes, um meio

para plasmar o indivíduo? Este é, de fato, o ponto de vista que norteia a pedagogia Waldorf. Em matéria de pedagogia, a informação, em si, não tem grande valor. Ela serve apenas para formar o indivíduo e, nesse contexto, o que vale é a informação transmitida através do contato pessoal com o educador. A meta não é armazenar dados, mas sim, formar um caráter, e devemos ter a coragem de dizer que a formação do caráter, da mente, da personalidade do indivíduo, é mais importante que a riqueza das informações. A tecnologia moderna quer impingir-nos o ponto de vista de que a riqueza de informações constitui um valor em si. Objeta-se freqüentemente que as crianças que não assistem à televisão são alheadas, e possivelmente frustradas. Isso pode ser verdade, se os pais se limitam apenas a proibir que as crianças o façam. Mas evidentemente, o papel dos pais não termina aí. Eles não deveriam apenas proibir a televisão, mas substituí-la por outros valores e fazer com que a criança cultivasse, de preferência, a amizade de outras, educadas de maneira idêntica. Ao invés de terem crianças proibidas de assistir à televisão e que olhassem com inveja para aquelas que pudessem fazê-lo, deveriam os pais criar um ambiente adequado em casa e escolher os amigos, as relações dos filhos, de tal modo que eles vivessem num mundo no qual encontrassem outros valores, outras solicitações diferentes daquelas da televisão. Não basta, portanto, proibir ou ignorar a televisão; ela tem que ser substituída por algo mais positivo. E aí começa a tarefa pedagógica dos pais. Muitos dirão que isso é duro. E daí? Será a pedagogia algo de fácil, será que os pais que assumem a responsabilidade pela educação das crianças deveriam abdicar dessa responsabilidade, deixar tudo isso entregue a um programa de televisão? Não, a verdadeira educação é algo difícil, e os pais deveriam ter consciência dessa dificuldade. A preguiça dos pais não deve ser motivo para permitir que a educação dos filhos possa ficar à mercê de influências perniciosas incontroláveis.

Por fim, outra crítica que se poderia fazer ao nosso ponto de vista: a criança que não assiste à televisão, não ficará alheada do mundo? A experiência demonstrou que tal não é o caso. Mesmo sem a televisão, o mundo chega até a criança, com bastante intensidade: e será que é realmente necessário que ela receba esse impacto constante de informações? Por que deveríamos deixar o mundo lá de fora educar os nossos filhos? Será esse mundo tão perfeito, tão belo, tão valioso? Por que não preparar os nossos filhos de uma maneira positiva, que lhes possibilite enfrentar o mundo, e quiçá fazê-lo melhor, em lugar de permitir que ele os forme? A experiência tem demonstrado que as crianças, mesmo sem a televisão, não ficam alheadas do mundo. Ao contrário, elas passam a interessar-se mais pela leitura de livros, revistas e jornais, nos quais encontram muitas vezes uma imagem, talvez menos sensacionalista, mas mais serena e mais séria, do mundo, sem as características de propaganda e de publicidade, de distorção e de demagogia, que necessariamente entram na técnica da televisão.



Com isso, estamos chegando a um ponto crucial. Até agora, falamos da televisão em geral, simplesmente como fenômeno técnico e social. Nesta altura seria oportuno dizer uma palavra a respeito dos programas.

Quase todos os canais de televisão pertencem a empresas que, evidentemente, querem obter lucro, e este advém da propaganda comercial. Ora, o interesse de um comerciante ou de uma indústria em fazer publicidade por intermédio de um determinado canal de televisão, depende, evidentemente, da quantidade de pessoas que podem ser atingidas. Em outras palavras, as estações têm, necessariamente, interesse em captar a atenção do maior número de pessoas, tirando-as de outras estações. A audiência é constantemente controlada por meio de investigações, estatísticas, etc. Pois bem: como é que se consegue uma audiência numerosa? Certamente não será exigindo dela um esforço mental ou moral. O processo mais fácil para conseguir uma grande audiência é apelar aos instintos mais vulgares da massa e solicitá-los pelo seu lado mais baixo, no ponto onde o ser humano opõe a menor resistência.

Evidentemente, as crianças constituem um público comprador em enorme potencial. As crianças de hoje serão os adolescentes de amanhã, e os adolescentes constituem uma enorme massa consumidora. É observação corrente que a época atual é a época dos jovens. Os próprios adultos querem sempre ser mais "modernos", parecer menos quadrados e imitar os jovens. São os valores daqueles que têm quinze, dezesseis, dezoito anos, que ditam a moda, a maneira de viver, até mesmo dos adultos. Então, na medida em que as estações de televisão conseguem uma grande audiência de crianças e jovens, abre-se o caminho para uma ampla propaganda comercial. Desse modo, o único recurso será o de conseguir a assistência dos jovens, apelando para tudo aquilo que possa aliciá-los; não serão, certamente, os assuntos educacionais. Estes exigem do jovem esforço, paciência e perseverança. O apelo terá que ser feito — diríamos novamente — para os instintos mais vulgares. Decorre desse fato a vergonhosa qualidade de quase todos os programas de televisão. A falta de gosto, os aspectos não somente antipedagógicos, mas anti-humanos, onde a violência e a estupidez disputam a atenção dos espectadores, o erotismo, a superficialidade e a vulgaridade da maior parte dos programas — isso no mundo inteiro — são características que só o subdesenvolvimento mental deixa de discernir.

Para criar no jovem o vício da televisão, inventaram-se, — também em todo o mundo — essas terríveis novelas transmitidas sempre no mesmo horário, e que exercem uma força sugestiva tão grande que grande número de pessoas já não aceita convites para ir à casa de amigos, sob o pretexto de que é a "hora da novela". E as refeições, que deveriam trazer a oportunidade do encontro da família e a possibilidade de um contato realmente humano entre os seus vários membros, transformam-se na "hora da novela", na qual ninguém pensa noutra coisa, a não ser nas vulgaridades apresentadas na televisão.

Tudo isso atua, não somente sobre o consciente, mas principalmente sobre o subconsciente dos jovens, viciando-os e criando neles hábitos, pendores e tendências altamente nocivas. Nega-se, muitas vezes, a relação entre consumo de tóxicos, crimes, etc., e a televisão ou outros meios de massa, mas, pessoalmente, não temos dúvida de que a falta de preparo, a ausência de interesse, toda a negatividade, enfim, de grande parte da juventude atual, relaciona-se diretamente com a televisão.

Uma vez estabelecido o indiscutível efeito prejudicial da televisão sobre as crianças e os jovens, os pais responsáveis deveriam, por todos os meios, conseguir que as crianças não lhe assistam. É verdade que isso implica numa atitude, numa tomada de consciência e num grande esforço; no entanto, e conforme já consideramos anteriormente, quem poderá esperar que a educação dos filhos não exija certo esforço? Os pais deveriam ter sempre presente na consciência o fato de que, ao fazer certas concessões, abrem a porta para influências que podem vir a ser extremamente prejudiciais. Convém que os pais tenham consciência desse perigo para que possam dosar aquilo que vão permitir, ou para adotar as contramedidas adequadas.

## V — O ENSINO AUDIOVISUAL

A técnica moderna tem criado equipamentos quase perfeitos para este novo tipo de ensino: os alunos aprendem uma matéria nova através de imagens (*slides*, filmes) e de um comentário falado (disco, fita gravada), ambos elaborados por pedagogos, cientistas e técnicos.

Correndo o risco de ser julgada como antiquada, a escola Waldorf renega ou, pelo menos, reduz ao mínimo o uso desse material auxiliar.

Por quê?

A pedagogia Waldorf apóia-se na fantasia dos seus alunos e procura desenvolvê-la cada vez mais. Ela repousa sobre a personalidade, presente e viva, do professor. É através dele, como ser humano, que o mundo deve penetrar na classe. Finalmente, ela quer desenvolver nos alunos conceitos que tenham a capacidade de crescer e desenvolver-se.



Ora, o que acontece numa aula baseada em recursos audiovisuais? O aluno recebe uma imagem definida que lhe é imposta, inconscientemente, como realidade. Ao mesmo tempo, ouve um texto, que pode ser excelente, recitado por uma voz desconhecida e pertencente a alguém invisível.

Tomemos por exemplo uma aula de geografia: uns *slides*, por exemplo, da Antártida e uma exposição oral sobre esse continente. O bom professor procederá da seguinte maneira: falará da Antártida de forma viva, incluindo em seu relato descrições verbais que aguçam a fantasia dos alunos; não deixará, segundo a inspiração do momento de falar sobre acontecimentos passados, da descoberta do pólo sul (concorrência entre Amundsen e Scott), da vida num campo de exploradores, etc. No fim da aula, ou numa aula seguinte, ele poderá perfeitamente apresentar *slides* ou um filme, embora um desenho característico, feito pelo professor, sempre seja preferível; mas aí, a imaginação dos alunos terá sido ativada no intervalo, e os conceitos veiculados serão elásticos e cheios de fantasia. Enquanto na exposição audiovisual mecanizada, a primeira coisa que se grava na mente da criança é "aquela" vista e "aquele" relato que a criança recebe passivamente, sem sentimentos, sem poder fazer perguntas, sem estabelecer paralelos. A sua visão do assunto será aquela transmitida pelo dispositivo audiovisual, e as imagens e conceitos ficarão gravados em sua memória. Como isto acontece sem qualquer atividade mental própria, as imagens ficarão lá, plantadas na sua mente, sem poderem transformar-se e "crescer" de acordo com seu desenvolvimento. Serão imagens-clichês e conceitos mortos.

Pior ainda é quando se aplica o sistema audiovisual ao ensino da língua materna: esta será reduzida a um esqueleto sem vida, esquematizado, incapaz de provocar qualquer vivência autêntica.

Nas classes superiores, isto é, depois da puberdade, filmes e *slides* podem e devem completar o ensino; mas nunca precedê-lo ou, mesmo, substituí-lo. Na química e na física, nada substitui o experimento autêntico realizado na presença dos alunos.

## VI — FENÔMENOS DE ACELERAÇÃO — A ALFABETIZAÇÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

A aceleração pode ser caracterizada como a antecipação, espontânea ou induzida, de um processo de amadurecimento que se realiza normalmente em época posterior. Exemplos: a maturidade sexual ocorre nas jovens cada vez mais cedo; os jovens,

principalmente nas cidades, crescem mais rapidamente e atingem alturas médias maiores.

Essas anomalias "espontâneas" são um fato que certamente se relaciona com a nossa civilização. As causas são desconhecidas. Invoca-se o maior consumo de proteínas e gorduras, o processo de urbanização, o aumento das impressões sensoriais e outras; nenhuma delas, considerada isoladamente, parece convincente.

De qualquer forma, as acelerações implicam num rompimento de equilíbrio, já que o desenvolvimento corpóreo, anímico e espiritual forma um todo. Qualquer antecipação de uma capacidade tem seus reflexos sobre as demais. O homem é caracterizado por uma longa juventude: ela lhe garante o tempo de aprendizado natural que se faz necessário para o pleno amadurecimento da sua personalidade global. Toda "fixação" em épocas anteriores traz uma perda de mobilidade e de abertura.

No que se refere ao ensino, o pedagogo alemão Roth distingue entre o processo interior, endógeno, do amadurecimento e a solicitação exterior, exógena, do ensino que, do lado do aluno, equivale ao aprendizado. Ele fala de chave e de fechadura e afirma que só se pode falar em autêntico aprendizado quando ele é realizado de acordo com a disposição interior, produzida pelo amadurecimento, e quando se integra na personalidade total como enriquecimento. Fora isso, o aprendizado não tem sentido nem finalidade pedagógica; reduz-se a um simples adestramento. Por isso, além do "que", o "como" e o "quando" são de suma importância no ensino.

O problema da alfabetização em idade pré-escolar deve ser visto à luz dessas verdades. Afirmam seus defensores que a criança já é perfeitamente capaz de ser alfabetizada e de aprender os primeiros elementos de aritmética nessa idade, e que é um crime "perder" esses anos preciosos sem aproveitá-los.

Não há dúvida de que as influências do meio ambiente sobre o desenvolvimento, e a manifestação de muitas capacidades, são particularmente fortes nos anos anteriores à troca dos dentes de leite. A confirmação pela negativa aparece por exemplo em crianças de favelas: não encontrando em seu ambiente nenhum incentivo para uma linguagem decente, a sua capacidade de se expressar, e logo o seu pensar, são atrofiados.

Os adeptos do ensino pré-escolar acham que a inteligência da criança pequena é suficiente para a alfabetização. Querem usá-la e desenvolvê-la. Infelizmente, esquecem que a inteligência é apenas *uma* entre muitas capacidades (fantasia, criatividade, etc.). Hipertrofiando-a, cria-se um desequilíbrio, senão uma atrofia das outras capacidades.



Afirma-se que a alfabetização é, para a criança, uma brincadeira. Mas esquecem que a brincadeira e o jogo devem vir de dentro, espontaneamente, e não devem ter finalidade. A fantasia deve desenvolver sua riqueza espontaneamente, e não ser manipulada.

Além disso, as vivências das crianças devem ser ricas e podem ser complexas; limitar-se a processos intelectuais, dar nomes, etc. é algo terrivelmente pobre.

Foi Piaget quem revelou esta verdade: as crianças identificam no começo os nomes (palavras) com as coisas. As palavras não são para elas símbolos, mas algo real. O mundo é uno, e não existe a dicotomia entre "significado" e "significante". Outrossim, as crianças não são capazes, antes dos seis anos, de ter uma representação mental, tirada da memória, sem a presença real do objeto.

Isso se aplica, em particular, aos símbolos escritos, que são as letras. Estas são formas vazias. É raro vermos crianças aprenderem a ler espontaneamente, isto é, sem que haja uma solicitação especial (exemplo: publicidade).

Alfabetização e leitura significam que a criança considera o conteúdo da sua percepção como signos (símbolos) e não como realidade. Para ler, a criança tem de desprender-se do mundo real. O signo *A* não *é* a imagem de uma escada, mas *significa* o som *a*. Cria-se, portanto, uma separação artificial, e cheia de conseqüências, entre um mundo interior e um mundo exterior, separação que não existe e não deveria existir em crianças menores de sete anos.

Este argumento não perde sua força diante da afirmação de que a criança ainda teria o tempo suficiente para viver, fora das aulas, a *sua* vida.

Para a pedagogia Waldorf, a alfabetização (e o aprendizado das contas elementares) em idade pré-escolar tem, pois, os seguintes defeitos:

1) Não se trata de autêntico aprendizado, mas de adestramento.

2) Aprender a ler conduz necessariamente a um distanciamento do mundo real ambiente.

3) Forma-se uma intelectualidade sem conteúdo real. Os fatos e dados percebidos não possuem nexo espiritual.

4) A aceleração do intelecto conduz a uma discrepância, pois se o intelecto passa a ser o de uma criança de sete anos, as outras capacidades ficam inalteradas ao nível da idade, quando não se atrofiam!

5) A inteligência sem engajamento acarreta um enfraquecimento da personalidade total; ela fica *fora* da vida real da criança.

A situação é diferente, embora ainda cheia de riscos, quan-

do a criança chega aos sete anos de idade. Daí o grande cuidado com o qual as escolas Waldorf enfrentam sua tarefa de alfabetizar os seus alunos logo na primeira série.

## VII — ENSINO PROGRAMADO?

A pedagogia Waldorf raramente toma uma posição tão violentamente antagônica como numa discussão com os adeptos do "ensino programado".

Para bem caracterizar essa oposição total, examinaremos a modalidade extrema de ensino programado em que:

1) o ensino é ministrado e os conhecimentos do aluno avaliados por computação;

2) a figura humana do professor é completamente substituída por um modelo computadorizado.

É esse o ideal dos prosélitos do ensino programado. Existem "ainda" situações intermediárias, tecnicamente "imperfeitas", em que livros didáticos fabricados *ad hoc* substituem o referido agregado mecânico, ou em que, para certas funções, tolera-se o professor como ser humano. Para essas situações, alguns dos nossos argumentos devem ser evidentemente modificados no que for indicado.

Em princípio, todo ensino programado repousa sobre duas técnicas oriundas de dois campos da ciência e da tecnologia, os quais, à primeira vista, são distantes um do outro:

1) *A psicologia comportamentista* ou *behaviorista* (Watson, Skinner), na medida em que transfere e aplica ao homem suas descobertas feitas em animais, chega à conclusão de que só interessa à ciência (e, portanto, só possui realidade) aquilo que, no homem, manifesta-se exteriormente através de atos verificáveis, ou seja, o seu comportamento. Para o comportamentismo, educar significa: provocar, através de estímulos e solicitações apropriadas, reações e atitudes novas. Não interessa o que o homem é, ou aquilo que se passa dentro dele. Só é válido e existente o que se manifesta por meio de uma modificação do seu comportamento, que pode ser, no caso do homem, a habilidade de realizar outros atos, de reproduzir uma informação recebida, ou de usar uma técnica aprendida, para a solução de um problema dentro da mesma área.

O comportamentismo baseia-se em experiências feitas com animais (ratos, pombos, etc.), em que estes "aprendem", por exemplo, a pisar num pedal em resposta a um determinado sinal, pois são recompensados com um grão de trigo; ou a se absterem de certos atos, por meio de uma punição, como, por exemplo, um



leve choque elétrico. Não vamos entrar nos detalhes destas experiências engenhosas, onde se estuda o reforço do aprendizado pela repetição, a duração da lembrança e muitos outros aspectos. Obviamente, os pombos e ratos não deixam de ser os mesmos pombos e ratos de antes; apenas foram adestrados para determinado comportamento.

A motivação dos animais era sempre a recompensa ou a punição; em termos morais: a cobiça e o medo. Os resultados das experiências foram coordenados estatisticamente e expressos em percentagens; isto é, foram reduzidos a uma expressão quantitativa.

A comunicação imediata do resultado, positivo ou negativo, ao "aluno", era um fator importante: a recompensa ou a punição deviam ser imediatas.

Quando tais experiências foram aplicadas a seres humanos, os "acontecimentos" que deram origem ao adestramento e ao aprendizado se limitavam a passos muito simples e pequenos que deviam conter, na verdade, apenas duas opções: sim ou não.

2) Na *cibernética*, na medida em que é aplicada à produção industrial ou a outras situações em que o *produto* tem que ser produzido numa quantidade constante, um papel de relevo cabe ao *feedback* (retroação). Que significa?

Qualquer processo conduz a um resultado, um *produto*. Este varia de acordo com as componentes que entram na sua produção, e qualquer variação desta traz uma modificação do resultado. Ora, quando se quer que o produto corresponda a um determinado modelo, ele é testado na saída (*output*) e, no caso de divergência do modelo *standard*, introduzem-se nas componentes (*input*) as modificações necessárias para fazer voltar o produto às normas estabelecidas. A verificação do resultado, a transmissão das instruções e a introdução das modificações são feitas automaticamente, sem intervenção humana. A cibernética, como ciência e como técnica, tem, pois, por objeto, circuitos auto-regulados.

O caso típico, bem anterior à cibernética, era a unidade formada por uma geladeira doméstica, onde a temperatura interior (que é, no caso, o *produto final*) é mantida dentro de certos limites por um termostato que desliga ou liga (*feedback*) a corrente elétrica geradora do frio (*input*).

Qual é a aplicação dessas duas técnicas num modelo de ensino programado?

O aluno deve aprender um capítulo de história ou de matemática. Ele está ligado, por meio de um dispositivo audiovisual, a um computador ou aparelho semelhante que lhe ministra a aula. Depois de algum tempo, o mesmo dispositivo faz ao aluno perguntas preestabelecidas para verificar se "aprendeu" a parte precedente, isto é, se se lembra do conteúdo da aula de história

ou do teorema matemático, ou se sabe resolver exercícios relativos à matéria ensinada.

Este teste lhe é submetido audiovisualmente, e ele tem que fazer uma escolha entre duas ou mais respostas; essa resposta, ele a transmite apertando uma entre duas ou mais teclas. O computador verifica se a resposta é correta ou não, e avalia o teste fazendo uma estatística das respostas certas e erradas. Se houver número "satisfatório" de respostas certas, o computador ministra a parte seguinte da aula; se o número não satisfez, isto é, se o aluno demonstrou por suas respostas não ter assimilado suficientemente a matéria, a primeira parte da aula é repetida ou, então, um programa complementar é fornecido ao aluno que deverá, em seguida, passar pelo mesmo teste, ou por outro equivalente. Ele só poderá progredir para a aula seguinte se demonstrou dominar a primeira.

Como se vê, a única coisa que se mede e avalia é o conhecimento quantificado (sim-não) diante de uma pergunta tão simples que pode ser respondida pelo aperto de um botão. A motivação, para o aluno, é a "satisfação" de poder progredir, ou a "frustração" de ter que repetir a primeira fatia da aula.

Como num processo industrial, tudo se passa por meio de um *feedback*, isto é, um teste do produto final (conhecimento adquirido, *output*) e uma modificação correspondente do *input* (nova fatia de aula, ou repetição, ou aula complementar). Tais programas, elaborados por grandes "especialistas" em pedagogia, em psicologia, e nas matérias ensinadas, foram e estão sendo usados em grande número de escolas, principalmente nos Estados Unidos e nos países desenvolvidos da Europa.

Vejamos sucintamente os argumentos invocados pelos adeptos desse sistema (entre os quais não faltam pessoas e grupos ligados aos fabricantes do equipamento, extremamente caro...):

1) A matéria ensinada é perfeitamente escolhida e definida. Não há aberrações, lacunas, variantes. Todos os alunos, sentados em suas cabinas distribuídas no país inteiro, recebem o mesmo programa.

2) Cada aluno avança conforme suas capacidades. O inteligente, mais rapidamente; o menos dotado, mais devagar. Não há trauma, nem comparação, nem insatisfações, como acontece numa classe onde o dotado é "brecado" pelo fraco, ou este fica para trás quando o professor se deixa influenciar em seu procedimento, pela capacidade do mais dotado. Há, portanto, um tratamento altamente individual.

3) O controle do que foi aprendido é objetivo e perfeito.

4) O professor, com todas as suas subjetividades e fraquezas, é eliminado.



5) A classe, como ambiente perturbador, é igualmente eliminada. Ninguém atrapalha ninguém.

6) O convívio com a máquina, desde pequeno, prepara os alunos para o mundo moderno da técnica.

7) Pela primeira vez, o ensinp é algo objetivo, científico.

8) O aprendizado é mais rápido. Há uma economia de tempo considerável, os alunos podem passar para a universidade dois ou três anos mais cedo.

9) Pode-se aproveitar os anos perdidos, anteriores à idade escolar, pois a experiência mostra que se podem alfabetizar crianças a partir de três anos de idade.

Deixemos ao leitor a análise e discussão interior desses argumentos, enunciando a seguir o ponto de vista da pedagogia Waldorf (a numeração dos argumentos anteriores não corresponde à que se segue).

1) A cibernética e a fórmula comportamentista têm em comum o grave defeito de representar o fenômeno *aprender* por um modelo simples demais, além de incorreto. Só se orientam pelo *comportamento*, isto é, um meio de exteriorização que não diz nada sobre o que realmente acontece com o aluno. O que se realiza entre o *input* e o *output*, não interessa nem aos comportamentistas nem aos cibernéticos. Falam até de uma *black box*, isto é, de um volume fechado, opaco, cujo conteúdo é desnecessário conhecer. Estabelecem uma relação de causalidade recíproca entre o "rendimento" do aluno e a alimentação de dados, sem preocupar-se com o que acontece no "meio", isto é, dentro do ser humano. Ora, é justamente esse conteúdo, isto é, o ser humano *aluno* que nos interessa. Aprender, para nós, é sofrer uma transformação na essência íntima do aluno, um desenvolvimento e uma alteração das qualidades anímicas e espirituais. O caráter, as atitudes interiores, as vivências íntimas, os motivos, o *Selbst*, não podem ser captados através do mero comportamento. A teoria do ensino programado desinteressa-se por completo da personalidade do aluno.

2) Como aplica ao homem experiências feitas com animais, esse desinteresse não carece de lógica. O homem é equiparado ao animal, esquecendo-se do que é tipicamente humano.

3) Toda a atenção da referida doutrina está centrada na matéria e no seu aprendizado. O aluno é um figura anônima, intercambiável.

4) Aprender é, para a pedagogia Waldorf, um processo global e complexo, que se realiza em muitos níveis psicomentais. Decompô-lo em pequenos passos, limitá-lo ao aspecto "informação" ou conhecimento, significa ignorar totalmente o que o aprender realmente é.

5) É inadmissível reduzir-se o fenômeno *ensino* à transmissão (e assimilação) de um *programa* definido, quantificado e reprodutível por meio de um teste. Isso poderia, a rigor, ser *um* recurso do processo de educação, o qual, na realidade, é infinitamente mais amplo e mais rico.

6) A limitação do ensino programado aos conhecimentos e a sua reprodução elimina por completo a fantasia, a criatividade, a curiosidade própria do aluno. Resulta daí uma total atrofia dessas capacidades.

7) Igualmente criticável é a alegada motivação do aluno pelo resultado positivo ou negativo do teste. A base da motivação deveria ser a matéria em si e o interesse do aluno pelo que aprende. Isso é naturalmente difícil quando o ensino se limita a fatos e técnicas. Mas um verdadeiro ensino é muito mais do que isto.

8) O que se verificou nos alunos que receberam um ensino programado foi uma angustiante sensação de tédio e de frustração.

9) Outra sensação foi a solidão. O aluno precisa de contato humano para que o aprendizado seja fecundo. Sem o professor, bom ou ruim, sem o ambiente humano criado pela presença física do educador, mesmo o melhor programa de ensino torna-se ineficaz.

Pelo mesmo motivo, o aluno deve ter a *sua* classe, isto é, a comunidade que, durante anos, significa um grupo ao qual está ligado por laços sentimentais e sociais.

Mesmo com os defeitos possíveis — os quais deveriam naturalmente ser eliminados o quanto antes — o professor e a classe são dois fatores humanos imprescindíveis para o desenvolvimento sadio do jovem.

10) Outra atitude profundamente antipedagógica é a decomposição de um assunto em pequenos passos ou "fatias". Um acontecimento histórico, um fenômeno geográfico ou outro constituem um todo. A seqüência "lógica", passo a passo, só existe na própria lógica. Mesmo na matemática, nem tudo é apenas "lógica"; ela também tem um elemento intuitivo, que abrange de um golpe de vista um todo. Decompor um assunto em pequenos passos equivale a apresentar ao aluno uma falsa imagem da realidade e a ensinar-lhe que tudo pode e deve ser tratado dessa maneira.

Ora, o mundo não é a soma das suas partes! Essa idéia devia ser uma das linhas-mestras de todo ensino digno desse nome. A fragmentação em disciplinas isoladas, sem ligação entre si, seria a morte de toda educação; ela conduz à atomização do pensar. É justamente isso que a pedagogia Waldorf combate. Só o professor e, principalmente, o professor polivalente pode estabelecer interligações entre essas várias áreas.

11) O desenvolvimento da criança é algo orgânico. Acelerar — se é que isso é possível — o seu desenvolvimento cognitivo sem o desenvolvimento paralelo de todas as suas outras capacidades, implica numa quebra irreparável da sua personalidade total.



Mas é justamente isso que o ensino programado almeja quando focaliza apenas o lado cognitivo. O aluno nem tem a possibilidade de restabelecer a harmonia, pois não lhe é dada a possibilidade de perguntar, de duvidar, de participar experiências ou opiniões pessoais, de estabelecer paralelos. Ora, tudo isso faz parte do aprendizado. O ensino programado conduz à massificação e à despersonalização.

12) E a alegada vantagem de familiarizar as crianças cedo com o mundo das máquinas? A pedagogia Waldorf não pode ver nada de positivo nisso. O mundo da máquina e o mundo infantil — tal como deveria ser — são diametralmente opostos, como a morte e a vida. Isso é mais do que uma analogia. A nossa juventude já está sendo deformada pelo seu ambiente de civilização tecnificada. Salvemos o quanto for possível do autêntico mundo infantil, do contrário a geração de amanhã será feita de robôs humanos.

Pois este é o sonho dos espíritos arimânicos.

Contudo, o ensino programado não precisa ser rejeitado *in toto*. Ele tem o seu campo de aplicação justificado:

1) Quando se trata de adultos, onde o fator "formação" não tem mais a mesma importância.

2) Quando o aprendizado visa, de fato, apenas aperfeiçoar o comportamento; por exemplo: guiar automóveis, tornar-se piloto de avião, etc.

3) Quando o objetivo é a aquisição rápida de conhecimentos ou técnicas práticas; por exemplo: aprender rapidamente uma língua nova.

## VIII — EDUCAÇÃO — PREPARAÇÃO PARA A VIDA?

Toda discussão sobre educação escolar, reformas do ensino, etc., só terá sentido se for previamente esclarecida a seguinte premissa: qual é, em última análise, a meta da educação humana? Aí, duas opiniões se defrontam: segundo a primeira, essa meta é o pleno desenvolvimento da personalidade; segundo a outra, é o preparo dessa personalidade para que se integre harmoniosamente na sociedade e na civilização ambientes. É nesse sentido que se diz ser a finalidade de todo ensino preparar a criança para "a vida".

A civilização atual é cientificista, materialista e dominada pela técnica; em outras palavras, a cosmovisão reinante é mecanicista e impregnada pela imagem da máquina. Esta é uma criação humana, completamente transparente e compreensível em seu funcionamento. O homem científico moderno, em sua busca de

verdade, de compreensão e de domínio, só se dá por satisfeito quando um fato ou um processo lhe sejam tão transparentes quanto o são uma fórmula matemática ou física, ou uma máquina.

Além disso, toda a civilização atual existe, praticamente, para satisfazer "necessidades" humanas, sendo que estas são principalmente necessidades materiais ou semelhantes: vida confortável, passatempos, saúde, ausência de preocupações, segurança quanto ao futuro, etc.

Ora, os processos mecanizados — não só na indústria, mas no âmbito social, na educação, nas indústrias de "lazer" — ignoram e até combatem a vontade livre do homem. Com efeito, cada movimento de uma parte do mecanismo provoca um — e só um! — movimento determinado de outra, sem qualquer possibilidade de alterar a seqüência. Uma vez elaborados os processos, o homem tem que se lhes submeter, passando a viver em função deles, e não vice-versa. A mecanização atrofia a vontade. O mundo que chegou a ser transparente como o funcionamento de uma máquina resseca o homem, paralisando sua vontade e bloqueando suas forças de imaginação e de criatividade.

A imagem do homem que norteia a pedagogia Waldorf exige o oposto. Exige que o homem, como indivíduo espiritual, anímico e físico, lute para realizar a sua imagem arquetípica. A sociedade e a civilização existem em função desse anseio básico. Toda educação deveria preparar o ser humano, na idade da formação, para que a aproximação desse ideal seja facilitada na maior escala possível. O próprio corpo (e suas necessidades) e a vida anímica são considerados como meros instrumentos para que a individualidade, considerada como ente espiritual, possa, servindo-se delas, atingir sua meta suprema.

Essa imagem ideal é perene; ou antes, ela independe das veleidades e gostos de uma época. As disposições para essa imagem, o homem as tem dentro de si; a vida e, principalmente, a educação deveriam ajudá-lo a realizar essas disposições. Se isso for feito corretamente, a ordem social, isto é, a vida em sociedade, será harmônica, pois a harmonização das relações inter-humanas faz, evidentemente, parte da imagem ideal de cada indivíduo.

Nessas condições, certas atitudes ou processos, que podem parecer anacrônicos em nossa era, são justificados quando ajudam o homem em seu desenvolvimento. Steiner julgava evidentemente que o homem não deve apenas existir por si, mas conviver com os outros e elaborar para essa convivência as regras necessárias a fim de facilitar o desenvolvimento e o bem-estar de todos. A convivência (sociedade) é, portanto, um fato necessário que faz parte da natureza humana. Mas a organização da sociedade deve sempre ser subordinada à meta primordial, ou seja, a de garantir ao ser humano a sua auto-realização de acordo com a sua natureza



intrínseca, a sua evolução histórica e a sua posição no cosmos. A integração social sadia é uma conseqüência do respeito a essa imagem do ser humano. A sociedade deve moldar-se, em sua realização, em qualquer momento histórico, segundo o grau de evolução atingido pelo homem e variar em função desta — e não vice-versa! Seria, portanto, inadmissível ser o jovem educado de tal maneira que se tornasse, quando adulto, um cego e dócil admirador de todos os valores da sociedade existente. É evidente que o jovem deve conhecer o mundo ao seu redor e estar preparado para atuar e viver dentro do mesmo. Mas isso não significa que deva considerar esse mundo imutável. Deve, ao contrário, ter a capacidade de questionar o mundo, de imaginar novos ideais, e de transformar o mundo conforme estes últimos. Essa capacidade deve ser uma das grandes metas da educação, também e, justamente, daquela que visa a desenvolver o indivíduo autônomo.

O homem plenamente desenvolvido deve estar cônscio da sua responsabilidade social e preparado para assumi-la; sua motivação para isso não deve ser veleidades momentâneas, mas sim, uma elevada imagem do ser humano e do seu destino.

Não é válida a objeção de que a sociedade seria caótica se fosse formada de indivíduos que quisessem, cada um, realizar seus ideais. Em primeiro lugar, a imagem humana concebida por Steiner deixa lugar ao desenvolvimento da personalidade individual, mas não deixa de ser una. Além disso, uma sociedade não é simplesmente a soma dos seus membros; ela é mais do que essa totalidade, ela tem seu espírito próprio e suas instituições particulares; mas sempre em função dos seus membros, nunca como algo abstrato, dotado de vida própria.

A formação global que os alunos recebem nas escolas Waldorf inclui um intenso cultivo do senso de responsabilidade social. Este se combina perfeitamente com a ênfase dada à personalidade. Na base das suas múltiplas vivências, o aluno possui uma rica escala de valores, sem prejuízo do seu espírito crítico, da sua honestidade e da sua coragem para atacar problemas e para lutar em prol de idéias. A "classe" em que passa muitos anos, é uma imagem do convívio social que o espera na vida adulta; a luta contra a seleção conduz à compreensão dos colegas que são diferentes e, segundo os cruéis critérios das escolas tradicionais, "inferiores"; o coleguismo, no lugar da ambição, produz o prazer de ajudar o colega, ao invés de pisoteá-lo.

Ainda em relação ao binômio "Escola Waldorf-sociedade ambiente", pode surgir uma dúvida: será que a escola Waldorf não é elitista, no sentido de dar excessiva ênfase aos estudos humanísticos? A essa pergunta pode ser dada tranqüilamente a resposta *não*! A ênfase dada nas escolas Waldorf aos estudos humanísticos não tira o caráter científico de muitas matérias. As

ciências têm na pedagogia Waldorf um papel de relevo, embora não sejam ensinadas apenas em seus aspectos quantitativos. Constam do currículo muitas matérias científicas que em outras escolas não são mencionadas: geologia, mineralogia, astronomia, cartografia. Mas o melhor argumento contra essa crítica de um elitismo humanístico é o fato de que nenhuma espécie de escola fornece, em proporção, um contingente tão grande de assistentes sociais, pedagogos, agrônomos, enfermeiras e adultos que se dedicam a crianças abandonadas ou excepcionais, quanto as escolas Waldorf.

Outrossim, nos países em que já existe uma tradição da pedagogia Waldorf, os ex-alunos são preferidos para os cargos de responsabilidade na indústria e na administração em geral, por causa de sua maior criatividade, fantasia e disposição para "atacar" problemas (ao invés de fugir deles).

Tanto o professor Waldorf como, mais tarde, o seu aluno, devem ter coragem de ser, às vezes, diferentes dos "outros". Isso será um defeito? A luta contra a massificação pressupõe indivíduos não-conformistas. Foram sempre estes que fizeram a humanidade progredir.

## IX — A RELIGIÃO NA VIDA DA CRIANÇA

Em trecho anterior deste livro, falamos sucintamente sobre o ensino da religião dentro da escola. Convém estender-nos um pouco mais sobre a função da religião na vida da criança.

A religiosidade não deve ser elemento que se acrescenta à vida normal como algo forçado ou artificial. Assim como o ensino Waldorf, a vida no seio da família deveria fazer nascer na criança, automaticamente, atitudes que sejam a expressão de um sentimento de religiosidade.

Em primeiro lugar está a gratidão aos homens, à natureza, a Deus; a sensação de que o ambiente é bom, seguro, aconchegante. Essa sensação é reforçada pela regularidade de pequenas cerimônias: uma vela acesa e uma oração ao deitar-se, na presença dos pais, que devem participar seriamente dessa cerimônia; um verso falado antes das refeições, etc.

No segundo setênio, a vida religiosa deve ser estimulada no que tem de sentimental. A crise dos nove anos provoca perguntas metafísicas. Os pais deveriam respondê-las tão seriamente quanto possível. As estórias, cheias de imagens, da Bíblia, contribuem para avivar esse sentimento religioso; mas as imagens devem ser dadas como tais, e não tomadas como ponto de partida para longas catequizações. Idéias religiosas e morais não deveriam ser levadas de forma abstrata às crianças antes da puberdade. São os sentimentos que têm importância.

A crise da puberdade traz problemas metafísicos que se manifestam exteriormente por uma atitude de cinismo. Tudo o que houve de venerável, de misterioso, inclusive os valores ligados à religião, é questionado. Essa revolta faz parte da evolução. Não se deve insistir em manter, pela força, um ambiente que o adolescente superou, mas tranqüilamente aparentar uma conduta coerente baseada nos mesmos valores; não exigir do jovem crenças e atitudes dos quais se desligou — mas dizer-lhe que o ceticismo da puberdade também não será a última palavra. Deixando o jovem amadurecer num espírito de tolerância, todos os caminhos permanecem abertos. E um dia o adolescente voltará a ter uma cosmovisão digna, embora não necessariamente a religião dentro da qual foi educado até os catorze anos.

## X — A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Em capítulo anterior, já vimos qual o significado íntimo da *crise da puberdade*: o Eu desperta e traz uma nova vivência, às vezes angustiante, da própria personalidade, e ao mesmo tempo uma nova tomada de consciência do "outro". Durante sete anos, os sentimentos de simpatia e antipatia se desenvolveram; no início eram sentimentos gerais compartilhados com o educador venerado, e com a classe. Na época da puberdade, esses sentimentos como que se personalizam e se concentram na vivência da própria personalidade e na do "outro". Ao mesmo tempo, o corpo desperta de uma forma angustiante. O amor, até essa época impessoal e geral, personaliza-se e é tingido pelas manifestações do corpo.

O adolescente se concentra em si mesmo, perde a segurança e é dilacerado entre o que sente como pureza do seu sentimento (amor) e como impureza do seu instinto.

Nesse momento confirma-se o lado positivo de uma educação que conseguiu abrir o jovem ao mundo e lhe deu valores e interesses suficientes para tirar-lhe a atenção, até certo grau, do seu próprio corpo. Com tantos valores exteriores, ele não se isolará e não se fixará naquilo que vem do próprio corpo.

Isso não significa que se possa fechar os olhos diante do problema, mas que se procure tirar-lhe a violência excessiva e traumatizante, colocando o fato *sexo* no seu lugar apropriado dentro do contexto, muito mais amplo, de *Amor*.

A educação geralmente praticada hoje em dia esquece a vida sentimental e faz com que o *Amor* se atrofie. Pior ainda, ela procura conscientizar o fato *sexo* através da "educação sexual" ministrada em bases científicas diante da classe, e isso numa idade em que os alunos ainda não experimentaram realmente o dilema acima descrito.

Diante dessa situação, a pedagogia Waldorf, além de desenvolver, ao máximo, a vida sentimental durante o segundo setênio, tem o seguinte a dizer a respeito da educação sexual em classe:

O amor é, para o adolescente, uma maravilhosa novidade, quase um mistério. O nascimento, a origem do indivíduo humano também são vivenciados como mistérios. Haverá para os pais algo mais belo do que viver com seus filhos o grande momento em que as respostas a essas perguntas são conhecidas pelos jovens pela primeira vez? Não será mais belo ainda se os próprios pais forem os portadores, os reveladores dessas respostas? O momento da "iniciação" sexual deveria ser um dos grandes momentos na vida tanto dos pais como dos filhos.

Isso significa que a educação sexual deveria ser dada no lar, pelos pais, e constituir um ponto culminante de toda a sua vida de educadores dedicada aos filhos. Se houve no lar a atmosfera de confiança, de cultivo do Belo e do Amor, esse momento, tão receado por muitos pais, será uma vivência significativa e quase sagrada. A conversa a esse respeito pressupõe pais que conhecem seus filhos a fundo; que acompanharam o seu desenvolvimento e que sentem que a época, na vida da criança, está madura para essa conversa. O tom, o ambiente, a forma, os pais os acharão sem dificuldade se as premissas estiverem realizadas.

Mas como reagir durante os anos anteriores à puberdade quando os pais são surpreendidos pelas perguntas — espontâneas ou provocadas pelo ambiente — dos seus filhos? Não há regra fixa senão esta: a resposta deve sempre ser adequada à idade e à capacidade de compreensão da criança.

Muitos pais acreditam que a melhor resposta, quando o filho ou a filha de cinco anos pergunta: "De onde eu venho?", consiste em dar-lhe uma explicação "científica" apoiada em belas ilustrações multicolores tiradas de livros de "popularização", senão de enciclopédias. Mas não é isso que a criança espera. Ela quer ouvir a estória da cegonha ou outra semelhante. E mesmo quando a questão volta à tona, digamos, aos oito ou nove anos, tampouco é a "verdade" científica que se deve usar. Nessa idade, o interesse da criança ainda está em outros aspectos da questão: a "verdade" seria não somente imprópria, mas destrutiva para ela. Evidentemente, cada mãe, cada pai, deveria saber o quanto pode "aproximar-se" da verdade científica sem causar choques e profundas desilusões em seus filhos.

E a estória da cegonha? Não é uma mentira, um conto de fada, mediante o qual os adultos enganam a criança? Não, se levamos em conta a mentalidade ainda tão diferente, que a criança pequena tem, em comparação com a nossa. Ela ainda não vive conscientemente em nosso mundo físico. Há nela muitas lembranças inconscientes da sua existência pré-natal. O ser humano que se dispõe a encarnar-se, é *guiado* por um ente da hierarquia dos *angeloi* ou anjos. Já que a imagem, antiqüíssima, desses seres superiores é aquela de seres alados, a imaginação da criança



está inteira e harmoniosamente satisfeita com a imagem de outro ser alado, ou seja, de uma ave.

Lembremo-nos de que nós, adultos, sentimos em nossos sonhos o próprio Eu espiritual como um ser que "voa": sonhamos que voamos, sentimos uma incrível euforia, até batermos contra o chão ou um obstáculo duro que nada é senão um símbolo do nosso corpo ao qual "voltamos", ao acordar.

Mas será que a criança, ao receber mais tarde uma explicação mais "realista", não vai taxar seus pais de mentirosos? Não, se os pais pressentem a disposição para uma nova pergunta e, antecipando-se a ela, dizem a seus filhos: "Agora, você já é grande e pode receber uma explicação condizente com a sua idade atual. Naquele tempo quando falamos da cegonha (ou lhe contamos qualquer outra "estória" imaginativa), você ainda era pequeno, e então lhe demos a resposta indicada para crianças pequenas. Mas agora...". A criança estará orgulhosa por ser considerada "grande", e por ser digna de conhecer um segredo pedagógico.

O mais importante é nunca limitar-se a "fatos" sexuais, mas de fazer sentir à criança que o sexo é como que santificado pelo amor; que, com a presença do amor, ele não é desprezível ou baixo, mas sim algo digno.

Se os pais — e a escola — conseguirem dar aos jovens até os treze ou catorze anos a educação apropriada, o choque da puberdade será amenizado ou até evitado, pelo menos em seus piores aspectos.

E a educação sexual na escola? Depois do que precede, facilmente se compreenderá a posição da pedagogia Waldorf *contrária* a esse ensino dado "cientificamente" perante a classe toda.

Se os pais são incapazes de achar o caminho certo para o diálogo, ou se o aluno tem maior contato com o professor, não há motivo para que não sejam substituídos pelo professor, desde que a conversa se realize entre ele e o aluno, ou um pequeno grupo de alunos.

A imposição de um "ensino" sexual coletivo encerra graves perigos:

1) Os alunos serão, quase que sem exceção, feridos em seu pudor, mesmo se compensarem esse choque por atitudes destinadas a enganar o professor e os colegas.

2) Em conseqüência, algo será destruído em suas almas. O amor vislumbrado pelo "Eu", e que está apenas nascendo, como algo maravilhoso e puro, é reduzido a algo inferior pela equação Amor = Sexo.

3) Nunca todos os alunos de uma classe têm o mesmo grau de maturidade. O que para alguns é um fato corriqueiro e conhe-

cido, é para outros, um choque, mormente quando a educação sexual é feita por um professor ou médico que não conhece bem todos os alunos.

4) Que ninguém alegue o fato de que a explicação objetiva e científica seja à melhor, senão a única aceitável. Nessa situação delicada onde os jovens, não obstante as aparências, são muito sensíveis, a "objetivação" científica, isto é, a insistência nos aspectos anatômico, fisiológico e social com a correspondente ignorância do aspecto subjetivo e sentimental, é destruidora. Ela só trata do aspecto biológico, para não dizer animal.

Acrescentando-se a isto o fácil acesso à pornografia sob todas as suas formas — outro aspecto terrível da nossa civilização — os jovens não podem deixar de ser animalizados. Com a equação Amor = Sexo, a atrofia dos verdadeiros sentimentos e a conscientização do sexo reduzido à sua expressão instintiva e animalesca, não devemos ficar surpreendidos ao ver surgir uma nova geração sem ilusões, cheia de complexos e mal preparada para a vida — apesar do aparente triunfo sobre os tabus da sociedade passada.

Outra coisa é o estudo dos fatos anatômicos e fisiológicos relacionados com a reprodução do homem e dos animais, estudo que tem seu devido lugar no ensino da biologia do 2.° grau. Mesmo aqui, porém, o professor não deixará de apontar os inúmeros mistérios inerentes ao próprio fenômeno da fecundação, por exemplo, a caotização total da matéria dentro das células da reprodução. Essa caotização, normalmente considerada como expressão da reestruturação puramente "casual" da mensagem genética do novo indivíduo, pode, com a mesma razão, ser interpretada como uma desestruturação que torna a substância da célula receptiva para toda espécie de influências extrafísicas, relacionadas com a reencarnação e a atuação de forças cósmicas.

O professor não irá mais longe, pois não lhe cabe ensinar conteúdos antroposóficos; mas tampouco limitará um fenômeno tão grandioso como a "gênese" de um novo indivíduo humano à pobreza de uma explicação que só considera a realidade ao nível de macromoléculas de substâncias bioquímicas.



# Quinta Parte:

# AS ESCOLAS "RUDOLF STEINER" OU "WALDORF"

# PRINCÍPIOS GERAIS

As escolas Waldorf são as instituições onde se aplica a pedagogia Waldorf. Como organismos vivos que são, escapam a qualquer definição. Embora unidas pela colocação das suas metas e pela pedagogia que aplicam, divergem entre si em aspectos relevantes da sua constituição. Sua razão de ser é a aplicação de um método pedagógico. Disso nasceu um conjunto de aspectos mais ou menos estabelecidos que resumiremos a seguir, repetindo, às vezes, algo já mencionado em páginas anteriores.

As escolas Waldorf pressupõem um regime de, ao menos relativa, liberdade de ensino. Se fossem dominadas por princípios alheios ou manipulados de fora, deixariam de ser Waldorf. São notadamente três os princípios que devem ser realizados para que uma escola Waldorf possa existir:

1) A liberdade quanto às *metas de educação*: deve ser possível conceber essas metas da forma mais ampla possível. A escola Waldorf quer ser algo mais do que as escolas tradicionais; se fosse incapacitada de desempenhar essas funções adicionais, ela não poderia existir.

2) A liberdade quanto ao *método pedagógico* é a pedra de toque da sua existência, pois é principalmente pelo seu método pedagógico que se distingue das outras escolas. Esse método é sua razão de ser.

3) Embora o *currículo* tenha, em comparação com o método, uma importância menor, ele constitui, não obstante, uma das características da escola Waldorf. A liberdade quanto ao currículo não significa que matérias exigidas pelos programas oficiais de ensino não sejam aí ensinadas; significa, ao contrário, que matérias

adicionais possam ser incluídas no seu programa, e sobretudo que cabe à escola determinar a época em que as matérias devam ser ensinadas.

Nesses três aspectos, cada escola Waldorf deve ser autônoma e não sofrer a influência de qualquer órgão oficial.

A esta altura, deve ser dito mais uma vez claramente que a escola Waldorf não é uma escola "engajada" no sentido de servir à propagação da Antroposofia. Em contraste, por exemplo, com as escolas religiosas, ela não ensina nem propaga a Antroposofia, deixando os alunos e os pais inteiramente livres quanto à escolha e prática — dentro da escola! — das suas respectivas religiões. Se ela é engajada, pode-se dizer que isto ocorre quanto ao método de ensino que aplica: é o método elaborado, em seus princípios, por Rudolf Steiner, e desenvolvido por seus discípulos, em quase sessenta anos de existência de escolas Waldorf. Esse "engajamento" não exclui reformas e progressos que se fizeram necessários, desde que se realizem de acordo com a doutrina básica. Nessa situação de liberdade, os professores devem ter consciência da sua relação espiritual com Steiner e com os outros que têm dado ao movimento Waldorf sua atual expressão.

O engajamento da escola Waldorf existe também quanto ao espírito que nela deve reinar, e que é o de um goetheanismo não materialista. Alguém poderia achar que esse engajamento, em meio a um mundo materialista, parece ir um pouco longe; mas com igual razão se pode perguntar se todas as outras escolas e instituições onde se prega um materialismo crasso, não estão "engajadas" unilateralmente em relação à verdadeira natureza do homem e do mundo, mormente quando se lembra que no momento "oportuno" a nossa civilização e os governos que a representam não deixam de sublinhar seu fundamento *cristão*. Se isto quer dizer alguma coisa, deveria implicar pelo menos numa cosmovisão não materialista.

A pedagogia Waldorf e as escolas que a aplicam não se batem por uma filosofia definida, mas pela liberdade dos pais de escolherem, para seus filhos, a orientação escolar que lhes parecer melhor. Seu engajamento está na liberdade espiritual — ou seja, um *anti-engajamento*!

As escolas Waldorf são alheias a qualquer credo político. Isso não as impede, porém, de procurarem realizar ideais de eqüidade social.

Do lado mais material, dois problemas importantes se apresentam: taxas escolares e remuneração dos professores e outros colaboradores e funcionários. Na sociedade imaginada por Rudolf Steiner, sociedade em que prevaleceriam os princípios da divisão



ternária do organismo social, o problema teria encontrado uma solução original. Procurando realizar, mesmo nas circunstâncias atuais, um ideal social, muitas escolas têm adotado os seguintes critérios.

Quanto aos recursos necessários para o seu funcionamento, o ideal seria que a escola fosse sustentada por aqueles que recorrem a seus *serviços*: os pais dos alunos, e por aqueles que, identificados com seu ideal, fazem-lhe doações ou legados — estes seriam indivíduos e empresas. Limitando-nos à primeira hipótese, convém estabelecer logo o princípio norteador: cada um contribui conforme suas possibilidades. O rico pagará uma taxa elevada (em certas escolas, é ele que fixa sua taxa), enquanto o menos afortunado gozará de uma redução ou isenção completa. Esse assunto, sempre delicado, será objeto de uma conversa entre os pais interessados e um representante da escola que também pode ser um pai de aluno ou uma pequena comissão. O princípio é que nenhuma criança deveria ser recusada por falta de recursos financeiros de seus pais.

O pai rico deve saber e conscientemente aceitar que sua contribuição mais alta permite à escola acolher alunos cujos pais não podem arcar com o pagamento da taxa.

A remuneração dos professores deve ser suficiente, isto é, permitir-lhes uma existência tranqüila. São os professores que melhor podem julgar o quanto precisam. Pode então haver o sistema extremo adotado por algumas escolas, onde cada professor estipula sua remuneração; na maioria das escolas existem tabelas elaboradas por uma comissão de professores, e que prevêem, além de um ordenado básico, acréscimos por idade ou por ano de serviço, e por número de dependentes (esposa, filhos e outros). Não se fazem diferenças de acordo com a formação do professor nem conforme o tipo de trabalho (professor de classe ou de matéria; professor de jardim de infância, de primeiro e de segundo grau); simples ajudantes recebem em geral, um ordenado menor. Em caso de atividade apenas parcial na escola, o professor será pago por aula dada ou numa proporção do ordenado total. Contudo, o princípio é de que o professor deva trabalhar em regime de dedicação exclusiva, não podendo exercer outra atividade remunerada. Aliás, ele dificilmente terá tempo para isso, pois as aulas, o seu preparo, a correção dos cadernos, etc., constituem, em geral, uma ocupação absorvente.

A escola quer também que seus professores tenham tempo para reuniões, para as conferências periódicas, para formar-se e participar da vida cultural fora da escola. Tudo isso reverte em benefício da escola, mas, mesmo independentemente disso, Steiner queria professores integrados na vida e familiarizados com o mundo ao seu redor. Nada mais insuportável para ele do que

o professor ranzinza, alienado do mundo, vivendo numa torre de marfim.

Os pais dos alunos não são apenas considerados (como em geral acontece nas escolas) como "consumidores" por conta de seus filhos, enquanto a escola desempenharia, nesse caso, o papel de "fornecedora" de conhecimentos. Na escola Waldorf os pais, pelo simples fato de a terem escolhido, demonstram, pelo menos, um interesse em ver seus filhos instruídos e educados segundo uma escala de valores, e com finalidades diferentes das que norteiam o ensino em geral. Mas sua atitude para com a pedagogia não deveria limitar-se a esse interesse.

Sendo chamados a coparticipar ativamente do aprendizado das crianças, eles deveriam compenetrar-se com a idéia de que sua colaboração não constitui apenas uma ajuda na educação dos seus próprios filhos — o que não deixaria de ter uma conotação ainda bastante egoísta — mas de que a pedagogia Waldorf como tal merece ser apoiada e defendida. E isso não com base num espírito de apologia e de proselitismo ilusionário, mas a partir da convicção de que o mundo precisa desse novo impulso pedagógico.

Voltando a um enfoque mais limitado e mais egoísta, o conhecimento das idéias pedagógicas torna-se para os pais quase uma necessidade a fim de que seja evitada a situação, esdrúxula e perigosa, de que os filhos sejam educados na escola conforme um determinado sistema e segundo uma escala de valores, e no lar, segundo princípios totalmente diversos. Tal dicotomia seria altamente prejudicial para as crianças. A pedagogia Waldorf não atuaria nesse caso como corretivo da educação, ministrada no lar, mas as crianças seriam como que puxadas em duas direções diferentes, o que redundaria em sérios conflitos e, na melhor das situações, numa falta de segurança e de orientação.

Por todos esses motivos, um sério esforço de compreender e de aplicar a pedagogia, é quase que uma condição *sine qua non*. Cônscia dessa necessidade, a escola tem a tarefa de informar e de ajudar os pais nesse sentido.

Além de uma literatura divulgadora das idéias pedagógicas, existem cursos e palestras, reuniões e encontros com a finalidade de congregar os pais e professores, e de proporcionar àqueles a possibilidade de se familiarizarem, por meio de conferências, debates e grupos de estudos, com o essencial da pedagogia.

De outro lado, a própria vida escolar faz com que os pais participem intensamente do dia-a-dia, mantendo um contato íntimo com os professores, contato que estes são os primeiros a desejar.

A experiência tem mostrado que o desinteresse e a falta de cooperação dos pais têm produzido resultados negativos e, muitas vezes, desastrosos, sobre o entrosamento e o desenvolvimento escolar dos seus filhos.



## UM POUCO DE HISTÓRIA

Para que uma idéia se concretize, dois fatores devem, via de regra, estar presentes: um deles são as circunstâncias que constituem o clima, o pano de fundo, o contexto para o segundo, que aparece então como um fato único, espontâneo e que serve de estopim. Esses dois fatores são claramente discerníveis na gênese das escolas Waldorf. Examiná-los-emos sucintamente neste capítulo.

O contexto geral era a obra toda de Steiner e a situação histórica, o começo do século, mais particularmente o término da primeira guerra mundial. O fato único e particular era o impulso, tomado em 1919, por essa personalidade marcante, com a finalidade de achar uma solução prática para uma situação pedagógica concreta.

Quando a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) estava próxima do seu fim, os sinais de um colapso iminente eram indiscutíveis. A Rússia havia-se tornado comunista em 1917, e era apenas questão de tempo para que os impérios da Alemanha e da Áustria-Hungria desmoronassem num desastre militar e social.

Steiner via claramente que as causas dos acontecimentos político-sociais estavam ligadas à própria estrutura do organismo social. O liberalismo capitalista dos tempos de pré-guerra tinha engendrado o cataclisma. A solução comunista, baseada no materialismo histórico de Marx, não parecia a Steiner apropriada para a civilização cristã ocidental. Steiner tinha então a coragem de propor uma reestruturação total do organismo social. Esse novo sistema não era fruto de especulações teóricas, mas sim, o resultado de pesquisas ocultas, embora Steiner, ao formulá-lo, demonstrasse conhecer a fundo a realidade político-econômico-social e suas leis. Não podemos expor aqui nem as linhas mestras dessa grandiosa visão de uma nova forma de existência social baseada na *Divisão Ternária* ou *Tripartição do Organismo Social*. Contudo, gostaríamos de realçar um esquema básico:

1) Toda vida em sociedade deve, em nossos tempos, ser considerada como constituída por três setores, ou sejam:

a) *o setor econômico*, cuja finalidade é a satisfação das necessidades materiais do homem, através da produção, distribuição e consumo de mercadorias. Só a cooperação fraternal de todos os indivíduos que participam desse setor (e qualquer um participa dele, seja apenas como simples consumidor) pode conduzir a uma vida econômica sadia da qual o impulso de lucro deveria ser excluído (*fraternidade*);

b) *o setor político-jurídico*, que fixa e aplica as regras de jogo reguladoras do convívio humano: elaboração e apli-

cação das leis, instituições e governos, jurisdição, etc. Cada cidadão participa desse setor por meio de um regime democrático em que reina o princípio da *igualdade*;

c) *o setor cultural*, que inclui todas as atividades por meio das quais o homem se realiza como indivíduo anímico-espiritual: arte, ciência, esporte, educação, etc. Neste setor deve reinar a maior *liberdade*, acoplada ao respeito à individualidade do outro.

2) Como se vê, são os princípios da Revolução Francesa aplicados, cada um, num setor definido. Ora — e é nisto que consiste a genial inovação de Steiner — cada um desses setores deve ser regido apenas pelo seu princípio específico, e os três sistemas deveriam ser completamente autônomos, sem a menor interferência de um no outro. Pois na Revolução Francesa os três princípios regiam, juntos, todas as atividades, não obedecendo a uma adequação necessária.

3) No que se refere ao ensino, ele faz evidentemente parte do setor espiritual ou cultural, e deve ser caracterizado pela mais completa liberdade, sem a menor intervenção ou influência por parte do setor político (governo, administração pública) ou do setor econômico (escolas como instituições à base de lucro, indústrias de livros didáticos, etc.).

4) Exposições contendo as bases do novo sistema foram submetidas aos governos da Alemanha e da Áustria; manifestos políticos assinados por personalidades de destaque foram postos em circulação; Rudolf Steiner e discípulos especialmente preparados por ele fizeram inúmeras palestras e Steiner escreveu vários livros a respeito. Mas tudo em vão. As forças tradicionais eram potentes demais: ao invés de uma reforma básica, tudo voltou aos antigos caminhos, só que desta vez sob a bandeira republicana. Steiner convenceu-se do malogro do movimento da tripartição social em 1922 e cancelou por algum tempo qualquer propagação pública do mesmo.

Nesse ínterim, a primeira escola Waldorf tinha sido fundada em 1919 e Steiner a considerou até a morte, em 1925, como a única área onde os princípios da Tridivisão Social tinham sido realizados, pelo menos num ponto: o da liberdade cultural; como já foi dito, liberdade cultural implica em liberdade em matéria de ensino, sem intromissão do governo ou de interesses econômicos.

Mas, voltemos a essa fundação e ao impulso único, espontâneo, mencionado no começo deste capítulo:

Em 1919, o diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em Stuttgart, Alemanha, Emil Molt, dirigiu-se a Steiner com a solicitação de fundar uma escola para os filhos de seus operários e



funcionários, e de dirigi-la no futuro. Molt sabia que Steiner entendia "algo" de pedagogia. Além de ter feito conferências e até publicado um livrinho sobre *A Educação da Criança do Ponto de Vista da Ciência Espiritual*, Steiner tinha, ainda como estudante, sido encarregado de educar um menino excepcional. Esse ensino tinha revelado seus dons extraordinários de pedagogo, pois o menino, um hidrocéfalo considerado incurável, tinha sido praticamente curado graças ao talento de Steiner. O paciente não só terminou a escola como formou-se em medicina, morrendo mais tarde durante a Primeira Guerra Mundial, de uma causa não relacionada com a sua condição oficial de *anormal*.

Steiner viu nessa solicitação de Molt um sinal do destino: o *iniciado* não toma iniciativas, ele tem que esperar pacientemente e aguardar uma solicitação de fora. Molt, ao fazer a referida proposta a Steiner, permitiu que este tomasse, nessa altura, as medidas necessárias. Steiner aceitou mas pediu que a escola fosse, desde o início, aberta a crianças de qualquer procedência. Em poucas semanas elaborou os detalhes e descobriu que a legislação do Estado de Württemberg, um dos que compunham o *Reich* alemão, e cuja capital era Suttgart, era extremamente liberal em matéria de ensino. Steiner pôde, pois, após várias conversas com as autoridades, realizar os principais ideais da pedagogia Waldorf (a escola se chamou, segundo o nome da fábrica, escola *Waldorf*): livre escolha dos professores, independentemente de diploma, liberdade na escolha das matérias e na elaboração do currículo.

Talvez seja lícito acrescentar, nesta altura, que não foi apenas na fundação da primeira escola Waldorf que as autoridades escolares deram à nossa idéia um amplo crédito de confiança. Em muitas outras ocasiões, e nas mais diversas partes, os órgãos governamentais competentes, depois de superarem uma fase inicial de ceticismo e de incredulidade, apoiaram o modelo tão diferente e dispensaram-lhe os mais calorosos elogios. Não raramente, dispositivos legais especiais foram introduzidos *ad hoc* para aplainar eventuais empecilhos de uma legislação por demais teórica e formalista.

Steiner escolheu os professores entre jovens antropósofos e deu-lhes um treino intenso, através de três ciclos de conferências, que constituem ainda hoje o fundamento da pedagogia Waldorf (o nome tornou-se genérico). A escola floresceu espetacularmente. Embora residente na Suíça, Steiner dirigiu-a, através de conferências, em Stuttgart. Pouco a pouco outras escolas foram fundadas na Holanda, na Suíça, na Inglaterra e em outros países. Depois da morte de Steiner, a obra foi continuada por seus discípulos.

Os nacional-socialistas fecharam as escolas na Alemanha e a Segunda Guerra Mundial interrompeu todas as comunicações entre

as escolas existentes em outros países. Mas, logo em 1945, as escolas alemãs também recomeçaram a funcionar, e desde então o seu crescimento tem sido irresistível; só não foi ainda maior devido à falta de professores especializados.

Pouco depois do reinício das escolas na Alemanha, estas se reuniram numa Liga das Escolas Waldorf Livres, que defende os interesses destas perante o governo e constitui um importante núcleo de estudos, de publicações e de centralização de idéias.

Seminários especializados para a formação de professores foram fundados em vários países (Alemanha, Suíça, Suécia, Inglaterra, Estados Unidos, Brasil, etc.) e está-se cogitando da formação de uma liga universal que abrangeria todas as escolas Waldorf do mundo.

O número das escolas está atualmente (1979) ultrapassando 180. No Brasil existe uma escola Waldorf desde 1956, outra acaba de iniciar suas atividades.



# ESTRUTURA FORMAL

Toda escola Waldorf é uma formação individual criada por um grupo de pessoas determinadas; cada uma tem sua história particular. Nenhuma delas segue um modelo definido nem procura imitar outra. Daí a sua diversidade sem par e o fato de não existirem duas escolas que sejam idênticas em sua estrutura. Não obstante essa riqueza de formas, alguns princípios distinguem as escolas Waldorf, em sua estruturação formal, de qualquer outra escola. Tentaremos expor alguns deles deixando bem claro que há escolas com soluções diferentes — o que não é de admirar, pois as escolas Waldorf são organismos vivos baseados na liberdade cultural que postulam para si.

Embora sendo escolas privadas, elas não "pertencem" a ninguém. Sua característica fundamental é a auto-administração. De outro lado, a escola faz parte de uma comunidade e deve manter relações com ela e com as suas instituições jurídicas e econômicas. Resulta daí uma dicotomia ou, antes, uma polaridade de funções: como instituição espiritual, a escola é dirigida, quanto aos seus princípios e ao seu funcionamento, por aqueles que representam o impulso espiritual, isto é, pelo corpo docente. Como instituição jurídica e em suas relações jurídico-econômicas com a sociedade, a escola precisa de um suporte que é, em geral, uma associação de direito civil. Além destes dois pilares, o corpo docente e a associação mantenedora, existem ainda os pais de alunos que formam um corpo sem atribuição jurídica, mas que representa uma comunidade de interesses e de aspirações em relação à escola. Finalmente, a escola precisa de um órgão para a execução prática da administração. Será um secretariado adminis-

trativo ao qual competirão, entre outras funções, a caixa e a contabilidade.

Como todo organismo social vivo, a escola Waldorf também reúne três funções que Rudolf Steiner foi o primeiro a caracterizar de uma maneira nítida.

A *vida espiritual*, dentro da escola, está sob a responsabilidade do corpo docente, que a exerce através das conferências, comissões e delegações, embora cada professor seja, também individualmente, um componente responsável desse setor.

As *atividades jurídicas* (por exemplo, a disciplina na escola), são dirigidas, *no plano interno*, pelo corpo docente, com a colaboração eventual dos alunos das classes superiores.

As *relações exteriores* com autoridades do ensino, e outras, cabem à associação mantenedora, através da sua diretoria, com a ajuda eventual de pais de alunos e professores.

A *administração econômica e financeira* está, via de regra, nas mãos da associação mantenedora.

Não existe *diretor* ou *Diretoria*. O princípio da auto-administração da escola pelo corpo docente exclui essa função. Steiner recomendou para as escolas Waldorf o princípio republicano, em oposição ao princípio ditatorial e ao princípio meramente democrático[1]. Contudo, esse princípio republicano não deve possuir nenhuma rigidez ou formalismo conforme poderia sugerir sua origem romana, mas sim, toda a maleabilidade sadia característica de um organismo vivo.

Alguns poderiam afirmar que foram esquecidos os alunos: também deveriam ter um órgão representativo e voz ativa na direção dos destinos da escola. Tal não é, via de regra, a tradição nas escolas Waldorf. Ninguém nega o direito dos alunos (das classes superiores, exclusivamente) de formarem agremiações para a melhor realização de tarefas e de interesses comuns. Tais agremiações, todavia, deveriam sempre ter em mira não somente eventuais *direitos* dos alunos, mas também, e principalmente, suas obrigações no sentido de ajudarem na solução de problemas da vida escolar (festas, limpeza, disciplina, publicações, cursos e atividades extracurriculares, etc.). O que não convém, é institucionalizar tais grêmios. Se eles se formam espontaneamente, demonstrando um interesse mais do que momentâneo dos alunos em assumir responsabilidades e discutir sobre seus pontos de vista, os professores acolherão com prazer essa oportunidade de proporcionar-lhes uma experiência prática de democracia.

---

(1) N. do A.: Steiner entende por meramente democrático, o regime em que todos têm direito a opinar, em pé de igualdade; a forma republicana, embora também democrática, prevê a formação de vários órgãos representativos dentro do todo, aos quais são confiados funções e atribuições específicas.



## I — O CORPO DOCENTE

O corpo docente é mais do que a soma dos professores. É a cabeça e o coração da escola. Os professores não têm apenas por função ministrar aulas e efetuar trabalhos conexos: eles devem ter consciência de que, num sentido, a escola é sua (embora não juridicamente!) e de que cada um deve contribuir, conforme seu tempo e suas capacidades, para o perfeito funcionamento da *sua* escola.

Para tal, os professores têm que se organizar. De acordo com uma tradição iniciada pelo próprio Rudolf Steiner (mas que pode sofrer modificações conforme as circunstâncias locais), essa estruturação assume as seguintes formas:

Todos os professores se reúnem regularmente (uma vez por semana) na *Conferência Pedagógica*. A primeira finalidade desta é proporcionar uma imagem da situação pedagógica da escola, através da discussão sobre classes inteiras ou sobre alunos, individualmente. Isso conduz à formação de uma consciência comum, principalmente em relação a casos pedagogicamente problemáticos. Por meio dessa *conscientização da escola*, e através de estudos em comum, atividades artísticas, palestras e debates sobre assuntos pedagógicos, etc., a conferência pedagógica constitui para o professor o principal recurso para o aprimoramento constante das suas capacidades profissionais e para a sua integração, cada vez maior, no organismo vivo que é a escola. Cada professor pode expor situações onde precisa de ajuda ou de conselhos dos colegas.

Reunidos em *conferência técnica*, os professores debatem problemas de administração escolar interna. É o dia-a-dia da vida escolar: exigências burocráticas, preenchimento de formulários, feriados, problemas corriqueiros de condução, de festas, vigilância nos recreios, e mil outros assuntos de interesse geral.

O órgão central do corpo docente é a *Conferência Interna*, que constitui como que o coração da escola. Em certas escolas, seu nome é outro; significa apenas que as deliberações desse grêmio têm certo caráter de intimidade, e devem ser mantidos em sigilo. Em princípio, todos os professores possuidores de experiência e que se sentem realmente engajados na escola e dispostos a arcar conscientemente com a responsabilidade espiritual de se identificar ativamente com seus destinos, fazem parte da Conferência Interna. Em geral, exige-se que o professor, para se tornar membro dela, tenha trabalhado durante pelo menos um ou dois anos na escola.

Como órgão central, a Conferência Interna constitui, de certa forma, o órgão de consciência e de vontade da escola. Ele deve estar a par do que acontece aí, e é quem toma as autênticas

decisões. A fixação de metas, a constante autocrítica do corpo docente, a contratação e demissão de professores, a distribuição das classes e dos cargos pedagógicos, figuram entre os assuntos reservados à Conferência Interna. Convém destacar que a contratação e demissão de professores, assim como a fixação de seus encargos pedagógicos, cabem exclusivamente à Conferência Interna, enquanto que a formalização das relações jurídico-financeiras com a personalidade jurídica "empregadora" compete, evidentemente, à associação mantenedora.

Na prática, não é o plenário da Conferência Interna que trata diretamente de todos os assuntos. Ela atua, em geral, através da delegação de poderes a um ou vários membros que ficam, então, responsáveis por sua "delegação", podendo tomar as decisões inerentes a ela, com a obrigação, todavia, de manter o plenário informado sobre o que ocorre. Em casos de solução mais difícil, o delegado submeterá o problema ao plenário. Há, dessa forma, delegações para matrícula de alunos, para o horário para construções, para as relações com a secretaria, para o transporte escolar, para as relações com o Conselho de Pais e com a associação mantenedora, para a cozinha, para os primeiros contatos com novos professores, para assuntos sociais, para ordenados e questões financeiras, etc.

Em muitas escolas existe ainda um *conselho de administração* formado por três ou mais membros da Conferência Interna. Cabe a este conselho a representação da escola perante pais e terceiros, a tomada de decisões urgentes, quando não é possível a reunião rápida da Conferência Interna, o controle das delegações e a preparação das reuniões da Conferência Interna (assuntos a serem tratados, etc.). Esse conselho atua também por delegação da Conferência Interna; seus membros exercem sua função por rodízio.

Além desses órgãos específicos, os professores reúnem-se em grupos maiores ou menores para tratar de assuntos limitados; exemplo: o professor de uma classe com todos os outros professores que lecionam nessa classe; os professores que ensinam uma língua estrangeira; os tutores do segundo grau ou então todos os professores que lecionam no segundo grau, ou no jardim de infância.

Obviamente essas freqüentes reuniões só podem funcionar sem constituir um ônus insuportável se todos os componentes observam uma estrita disciplina e técnica de trabalho em grupo. Em todas as reuniões procura-se obter o consenso geral para as decisões que se tornam necessárias. Não se costuma votar, isto é, contar as vozes e, dessa forma, obedecer ao princípio majoritário. Uma decisão deve, se possível, ser tomada por unanimidade, isto é, com um autêntico discernimento da solução adequada.



## II — A ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA

A associação que mantém a escola resulta, via de regra, do grupo de interessados que originalmente a fundou. De um lado, ela é a entidade que possui a personalidade jurídica; pode, portanto, ser proprietária de imóveis e bem móveis, ser "empregadora", no sentido jurídico, dos professores e outros colaboradores, devedora de impostos e, de modo geral, sujeito de direito para as autoridades. De outro lado, é uma comunidade de pessoas unidas por uma responsabilidade espiritual comum: aquela de manter a escola dentro do espírito no qual foi criada.

Seus membros podem ser um grupo reduzido de indivíduos, entre os quais possivelmente alguns professores e pais de alunos; ou então, a totalidade dos pais de alunos. Como instituição jurídica, está sujeita ao direito que regula as associações. Entre seus órgãos está a assembléia geral dos sócios e a diretoria eleita por estes. Esta diretoria será, na prática, o órgão atuante da associação. Seus componentes serão professores e homens de negócios familiarizados com os traquejos da vida econômica e jurídica. É através da diretoria que a associação mantenedora exerce suas funções específicas, que devem deixar intactas as competências do corpo docente quanto à pedagogia e à administração mais ampla e todos os atos jurídicos que exijam personalidade civil. Além disso, a diretoria procurará assessorar a própria escola quando isso se torna oportuno, por exemplo, em campanhas financeiras, construções, publicações, etc. Normalmente, a diretoria será responsável pelas relações com as autoridades de ensino e outras; pelos atos jurídicos de contratação e demissão de professores, pela secretaria da escola e pela administração financeira (orçamento operacional, execução orçamentária, caixa, contabilidade, balanço anual, etc.).

É óbvio que os membros da diretoria exercem sua função graciosamente e que a associação, como tal, não visa nenhuma finalidade econômica, isto é, um "lucro" financeiro.

Juridicamente, a associação contrata os professores e fixa seus ordenados. Na realidade, a tabela dos vencimentos dos professores costuma ser elaborada pelo próprio corpo docente; da mesma forma, as taxas escolares e outras eventuais contribuições são fixadas pela diretoria, com a colaboração do corpo docente. Como muitas escolas Waldorf concedem bolsas totais ou parciais, um representante da diretoria deverá estar presente nas entrevistas com novos pais de alunos. Caberá a eles assentar as condições financeiras, enquanto o representante do corpo docente conversará com os pais sobre os demais pontos e se pronunciará sobre a admissão do novo aluno, de acordo com os critérios do corpo docente. Caberá também ao representante da diretoria pro-

nunciar-se sobre reduções ou isenções de taxas. Nesse assunto, como em todos os demais, deverá haver a mais harmoniosa cooperação entre diretoria e corpo docente.

Existe, porém, a regra fundamental segundo a qual nenhuma admissão de alunos deve ser sujeita a critérios financeiros. O corpo docente, através do(s) seu(s) representante(s), decide sobre a admissão segundo critérios humanos e pedagógicos, e somente depois as condições financeiras são assentadas pelos pais e o representante da diretoria e da associação mantenedora.

## III — OS PAIS DOS ALUNOS

Existem várias formas para se *institucionalizar* a cooperação e a representação dos interesses dos pais.

De uma maneira informal, o contato entre pais e escola ocorre nas conversas particulares com os professores e nas reuniões de cada classe, realizadas no mínimo uma vez por semestre.

Em âmbito mais amplo, existem, de acordo com a situação de cada escola, outras formas de agregação dos pais.

Em muitas escolas, os pais são automaticamente membros da associação mantenedora, em cuja diretoria, comissões e grêmios encontram então a plataforma para suas atividades e aspirações. Em outras escolas existe um Conselho de Pais, onde a comunhão de interesses encontra a expressão adequada num órgão institucionalizado. Não se trata de um órgão com poder de decisão, mas de um conselho com incumbências consultivas e de assessoramento, cuja voz merece evidentemente a devida atenção por parte dos órgãos executivos da escola.

Esse Conselho de Pais, constituído por delegados de todas as classes, rege-se de preferência por um estatuto elaborado por ele próprio, e é dirigido, via de regra, por um grupo de coordenadores que cuidam dos assuntos correntes e mantém o contato com os órgãos da escola.

De um modo geral, o Conselho zelará pela defesa dos interesses comuns a todos os pais: taxas, transporte coletivo, campanhas financeiras, algumas festas. Além disso, o Conselho deveria prestar sua assistência em empreendimentos especiais (por exemplo, novas construções, problemas jurídicos de maior vulto) e ajudar na divulgação das idéias pedagógicas da escola. Poderá também fazer uma contribuição extremamente valiosa em atividades que, embora extracurriculares, fazem parte do âmbito de uma escola Waldorf: encontros sociais, excursões, bazares, etc.

Do entrosamento das atividades dos pais e do trabalho pedagógico dos professores dependerá, em larga escala, o espírito que reina numa escola e o ambiente propício para a realização das suas metas.



## IV — SEMINÁRIOS PEDAGÓGICOS

É oportuno mencionar, por fim, as instituições que têm por finalidade a formação de professores Waldorf.

Em muitos países, os professores devem adquirir sua formação específica de professores Waldorf (em adição à sua formação profissional normal) através de um enorme esforço individual, por meio de leituras, etc. Mais privilegiados são aqueles que podem freqüentar um seminário pedagógico e ali receber uma instrução teórica e prática cuja duração é de um a três anos.

Tais seminários existem em vários países europeus (Alemanha, Suíça, Inglaterra, Suécia), nos Estados Unidos e no Brasil (ver lista no final do livro). Sua utilidade é evidente. Embora ninguém se torne professor Waldorf só pelo fato de ter freqüentado um desses seminários, o ensino que ali se ministra constitui um preparo valiosíssimo, pois familiariza o participante com os princípios da Antroposofia, com a metodologia e didática da pedagogia Waldorf e com todos os problemas inerentes à sua realização prática. Além disso, os candidatos recebem um intenso treino artístico e artesanal e são chamados a fazer estágios e realizar trabalhos práticos.

O desenvolvimento do movimento Waldorf, sem prejuízo da "qualidade" do ensino, só tem sido possível graças à existência desses seminários. Mesmo assim, o número de professores neles formados, embora tenha aumentado de ano em ano, tem sido insuficiente para permitir a fundação de todas as escolas que são insistentemente reclamadas em inúmeras cidades da Europa e de outros continentes. Por lamentável que seja, essa situação reflete o desejo dos responsáveis de nunca permitir o início de uma nova escola sem que haja garantias razoáveis de que a qualidade e o espírito do ensino Waldorf sejam sempre mantidos no alto nível que têm alcançado até o presente.

Em vários países existem anualmente convenções nacionais e internacionais de professores Waldorf, por exemplo, uma grande reunião anual de outono em Stuttgart, Alemanha, uma convenção internacional de primavera na Inglaterra, etc., sempre com a participação de muitas centenas de professores especializados (por exemplo, de eurritmia, de matemática, de artes e trabalhos manuais).

# EPÍLOGO

Ao finalizar, o autor espera ter despertado no leitor uma sensação de frustração. Espera ter-lhe apresentado algo que lhe parece lógico e cheio de bom senso; mas ao mesmo tempo algo que muitos considerarão como longe da realidade. Ou será que a realidade está longe do bom senso?

Por isso cabe resumir o essencial numa palavra de finalização e de advertência: em nossa civilização, conforme muitos já começam a perceber, o bom senso é massacrado em quase todas as áreas. Voltar ao bom senso equivale a questionar muitos dos valores, ou antes, pseudovalores, da nossa civilização. Em primeiro lugar, a falsa imagem do homem que veio a reinar.

A Antroposofia projeta uma *nova* imagem do homem. Isso não significa que todos aqueles que queiram empreender ou aplicar a pedagogia Waldorf, ou usufruir dela, devam tornar-se antropósofos. O simples bom senso, ao qual já nos referimos, sabe que o futuro sadio da humanidade depende de espírito de iniciativa, de fantasia criadora e de senso de responsabilidade. Com a ajuda dos mundos espirituais podemos ter a esperança de uma ciência futura mais humana, de uma arte mais próxima do povo, de um aprofundamento da responsabilidade social. Todavia, um fato parece evidente: quem deseja remar contra a correnteza precisa de muita força. Deve ter um ideal e a perseverança necessária para atingi-lo. O professor Waldorf (e ele é a figura central em tudo isso) deve possuir esse idealismo, esse espírito de abnegação e de sacrifício.

Mas também aos pais que decidem enviar seus filhos a uma escola Waldorf, faz-se uma exigência: a de ter confiança numa



nova escala de valores. E, eventualmente, de lutar por ela. Não há dúvida de que os que se ligarem a esse ideal não passarão, durante bastante tempo ainda, de um punhado de pessoas. Mas serão movidos por uma força imensa: o amor à criança; e isso significa o Amor à humanidade e a Fé em seu destino. Esse destino não se realizará sozinho. As forças adversas são tremendas. Elas atuam em cada um de nós. E cada um de nós terá que fazer a opção entre abdicar ou lutar contra elas. Caberá a cada um, individualmente, tomar essa decisão. O autor espera ter fornecido, com a presente obra, bastante material para ser meditado por aqueles que sentem ter chegado a hora da opção.

# BIBLIOGRAFIA

## OBRAS DE RUDOLF STEINER

— Sobre Antroposofia em geral:


*Gesamtausgabe* (obra completa), publicada a partir de 1960, Dornach.(1)


— Sobre assuntos pedagógicos em particular, as seguintes obras da *Gesamtausgabe* (GA) ou de edições anteriores:


*Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*, Stuttgart, 1961.

id trad. portuguesa: *A educação da criança segundo a ciência espiritual*, São Paulo, 1979, Associação Pedagógica Rudolf Steiner.

293 *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.*(2)
294 *Erziehungskunst.* Methodisch-Didaktisches.
295 *Erziehungskunst.* Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge.
296 *Die Erziehungsfrage als soziale Frage.*
297 *Die Waldorfschule und ihr Geist.*
298 *Rudolf Steiner in der Waldorfschule.*
299 *Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen.*
300 *Lehrerkonferenzen.*
301 *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft.*
302 *Meditativ erarbeitete Menschenkunde.*, Basiléia, 1961.

*Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, Dornach, 1951.

*Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts*, Stuttgart, 1958.

*Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr-und Erzieherbeurufes*, Basiléia, 1956.


(1) Várias obras básicas de Antroposofia, de Rudolf Steiner, foram editadas, em tradução para a língua portuguesa, pela Associação Pedagógica Rudolf Steiner (Rua Job Lane, 900 — CEP 04639 — São Paulo), para distribuição interna. Os interessados poderão dirigir-se diretamente à entidade editora.

(2) Os números se referem à edição completa das obras de Rudolf Steiner em alemão.

303 *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen.*
304 *Erziehungs-und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage,* Stuttgart, 1960.
*Shakespeare und die neuen Erziehungsideale*, Stuttgart, 1959.
*Pädagogik und Kunst — Pädagogik und Moral*, Stuttgart, 1957.
305 *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst.*
306 *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkt geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen.*
307 *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung.*
308 *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens.*
309 *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen.*
310 *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik.*
311 *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit.*

OBRAS DE OUTROS AUTORES

Carlgren, Franz e outros:
*Erziehung zur Freiheit*, Stuttgart, 1972.

Eymann, F.:
*Erziehung und Soziale Frage*, Berna, 1956.

Husemann, Friedrich e Wolff, Otto
*Das Bild des Meschen als Grundlage der Heilkunst*, Vol. II, Stuttgart, 1974.

Kirsch, Johannes
*Die Waldorfpaedagogik*, Stuttgart, 1971.

Kloss, Heinz
*Waldorfschulpaedagogik und Staatsschulwesen*, Stuttgart, 1955.

Kranich, Ernst Michael
*Paedagogische Projekte und ihre Folgen*, Stuttgart, 1969.

Lindenberg, Christoph
*Angstfrei lernen, selbstbewusst handeln*, Hamburgo, 1975.

Roth, Heinrich
*Paedagogische Anthropologie*, Hannover, 1971.

Roth, Heinrich
*Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*, Hannover, 1967.

Schrey, Helmut
*Waldorfpaedagogik*, Bad Godesberg, 1967.

Streit, Jakob
*Erziehung, Schule, Elternhaus*, Zurique, 1968.

Tautz, Johannes
*Die Freie Waldorfschule*, Stuttgart, 1972.

Wilmar, Frits
*Wie wirken Rundfunk und Fernsehen auf die Kinder?*, Stuttgart, 1974.

*Soziale Erneuerung als Ziel und Ursprung der Freien Waldorfschule.* — N.º especial da revista "Erziehungskunst", XXIII, n.º 8/9, 1969.

RELAÇÃO DOS SEMINÁRIOS PEDAGÓGICOS WALDORF

1) Seminário Pedagógico da Escola Rudolf Steiner de São Paulo — Rua Job Lane, 900 — S. Paulo.
2) Pädagogisches Seminar des Bundes der Freien Waldorfschulen, 7000 Stuttgart 1, Haussmannstr. 44A — Alemanha.
3) Institut für Waldorfpädagogik Annener Berg, 5810 Witten, Annener Berg 15 — Alemanha.
4) Pädagogisches Seminar am Goetheanum, CH — 4143 Dornach — Suíça.



5) Emerson College, Pixton, Hartfield Rod. Forest Row — Sussex — Inglaterra.
6) Séminaire de Pédagogie École Perceval, 5, Av. d'Eprèsmesmil, 78400 — Chatou — França.
7) Séminaire de Pédagogie École-Internat Rudolf Steiner, Laboissière en Thelle, 60570 — Audeville — França.
8) Vrije Pädagogische Academie, Choisiweg 11, Zeist — Holanda.
9) Opleiding vor Leerkrachten Vrije Schoolen in Nederland, Waalsdorperweg 12, Haia — Holanda.
10) Rudolf Steiner — Seminariet, Jaerna, 15020 Jaerna — Suécia.
11) Waldorf Institute, Adelphi University, Garden City, 11530, Nova York, EUA.
12) Waldorf Teacher Training Institute of Mercy College of Detroit, 2555 Burns Drive, Detroit (Mich.) 48214, EUA.
13) Waldorf Institute of Southern California, Highland Hall, 17100 Superior Street, Northridge, Cal. 91324, EUA.